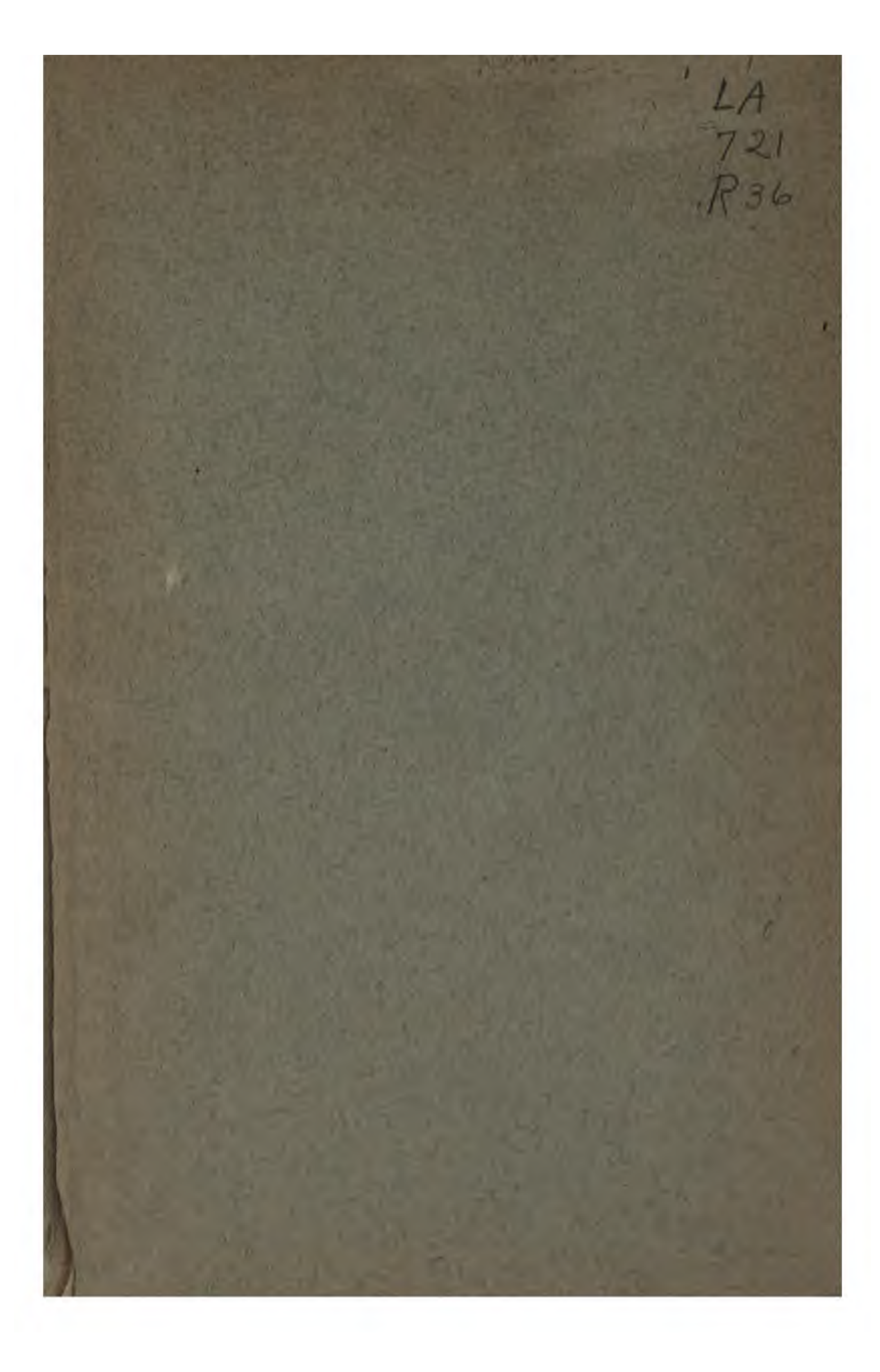



LA
721
R36
A 437061
Hench Germanic Collection
1893
University of Michigan



AM ENDE

DER

SCHULREFORM?

BETRACHTUNGEN

VON

W REIN

JENA



LANGENSALZA

DRUCK UND VERLAG VON HERMANN BEYER & SÖHNE

1893

Preis 1 M 50 Pf.

Inhalt.



Einleitung.

Es ist ein bekannter Satz: Alle Wissenschaft will erkennen, begreifen, in den Zusammenhang von Ursache und Wirkung eindringen.

Die Erziehungswissenschaft will das Problem des menschlichen Fortschritts, herbeigeführt durch geistige Einwirkung der Erwachsenen auf Unmündige, aufhellen, will das Ziel aller Menschenarbeit erkennen und die Wege aufdecken, die zu diesem Ziel hinführen, und zwar in dem streng gesetzmäſsigen Verlauf von Ursache und Wirkung.

Daſs sie dabei in die Tiefen menschlichen Denkens vordringen muſs, ist in der Natur der Sache begründet. Denn immerfort wird sich die Frage aufdrängen, wieviel in der Bildung der heranwachsenden Generation der Notwendigkeit und wieviel der Freiheit, was der Vererbung, was dem Erwerb, was der Natur, was der Kunst zuzuschreiben ist. Und dies bezieht sich nicht bloſs auf den Einzelnen. Das Problem ist viel umfassender. Denn ohne Zweifel besteht ein unauflöslicher Zusammenhang zwischen dem Einfluſs der Erwachsenen und der Bildsamkeit der Unmündigen, zwischen der älteren und der jüngeren Generation durch die Kette der Jahrhunderte hindurch. Es gilt, die Entwicklung der moralischen Energieen, die diese Kette durchfluten, aufzudecken, soweit dies dem forschenden Geiste möglich ist. Eine wundervolle Aufgabe für ihn, einzudringen in das unendliche Ganze des Zusammenhanges zwischen äuſserer unbewuſster oder zufälliger Beeinflussung und innerem Wachstum bis zu den letzten Wurzelfasern hin; die Beziehungen zu überschauen in ihren vielfachen Bewegungen und wechselseitigen Berührungen.

Wie weit dies dem menschlichen Geist gelingen wird, wer will dies sagen. Jedenfalls bleibt, wo ein Menschengeist, selbst der eines Lessing, den Weltenplan Gottes als ein Erziehungsdrama im groſsen Stil zu ent-

hüllen sich unterfängt, der unaufgeklärte Rest drückend genug für den, der das ganze Getriebe umfassend betrachten will. Nicht so hoch wollen wir uns versteigen, wenn wir den Bildungsfragen nachgehen, die unsere Zeit beherrschen. Aber so weit müssen wir doch vorzudringen suchen, dafs wir die geforderte Schulreform in ihrem Zusammenhang mit den sozialen Aufgaben der Gegenwart verstehen lernen, dafs wir das gesamte Bildungswesen als einen Teil, und zwar als einen hervorragenden Teil der Kulturbewegung würdigen und die Bildungsarbeit darnach zu bestimmen und einzurichten bestrebt sind. Von diesem höheren Standpunkt aus erhält erst jede Einzelorganisation ihren rechten Platz und ihre rechte Bedeutung. Für sich betrachtet, kann dieselbe bei verengtem, eingeschränktem Blickfeld nur zu leicht übertrieben eingeschätzt oder zu weit herabgedrückt werden.

Dafs die Dinge in der Natur nicht vereinzelt vorkommen, sondern mit einander in Verbindung stehen, weifs ein jeder. Ebenso ist schon darauf hingewiesen, wie die Ereignisse auf geistigem Gebiet auch einer Kette von Ursache und Wirkung angehören. Daher mufs die Wissenschaft, die ihnen nachspürt, ebenfalls ein verbundenes Ganze bilden; der Verstand des Forschenden mufs gleichsam ein Gewebe von Gedanken sein, das in allen seinen Fäden dem Gewebe der Dinge in Natur und Menschenwelt entspricht und zwar, wenn möglich, mit photographischer Treue.

Freilich spiegelt sich die Welt der Natur und der menschlichen Geschicke nicht gleichmäfsig ab in den Gedanken der Suchenden. Was der eine nur oberflächlich erfafst, gräbt der andere aus dem tieferen Zusammenhang heraus; was der eine in richtigen Verhältnissen, giebt der andere nur entstellt wieder.

Kaum eine Frage fordert, um sie auf ihre letzten Gründe zurückzuführen, eine genauere Untersuchung, wie die der Schulreform, die sich nicht begnügen kann, die Schuleinrichtungen nur in sich und in ihren charakteristischen Zügen zu studieren, sondern die dazu auffordert, das Gewebe sowohl in der Tiefe zu prüfen, in welche die Frage ihre Wurzeln senkt, als auch in die Seitenzweige hinein zu verfolgen, weil die geforderte Reform ja auch mit der Breite des Volkslebens mannigfach verknüpft ist. Über allen Einzelheiten aber gilt es festzuhalten an den Hauptketten innerhalb des reich verschlungenen Gewebes.

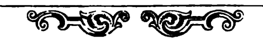
Vor allem dürfte es für den Erzieher wertvoll sein, in diesen Zusammenhang sich zu vertiefen. Seine Thätigkeit pflegt sich in einem engen Kreis abzuspielen, so eng, dafs er von den Kindern der Welt leicht darum verachtet wird, die ihm andererseits das Liebste anvertrauen, was sie besitzen. Bei der bescheidenen Beschränkung seiner Thätigkeit mufs er sich aber hüten, dafs nicht auch sein Blick in die Enge gezogen

werde. Immer mufs derselbe auf den grofsen nationalen Schauplatz gerichtet sein, wenn er nicht den Zusammenhang mit dem Volksleben verlieren will. In ihm mufs sich die individuale und die soziale Betrachtungsweise fortwährend durchdringen. Denn die Pflege der Einzelseele kann nicht recht gedeihen ohne innige und fortdauernde Berührung mit der Volksseele. Den grofsen und scharfen Gegensatz, der sich auf dem Gebiet der Nationalökonomie in die beiden Extreme Individualismus und Sozialismus zusammengefafst hat, löst die Pädagogik in dem Gedanken auf, dafs die Volkserziehung auf der Einzelerziehung beruht, dafs die Einzelwirkungen kleiner und kleinster Kreise zu einem Totaleffekt verschmelzen müssen, der in der Volksbildung dann in Erscheinung tritt.

Zu solchen Betrachtungen fordert aber die Gegenwart geradezu heraus. Die weitverzweigte und tiefgehende Schulreformbewegung ist teilweise zum Abschlufs gelangt, freilich nur zu einem äufserlichen. Des Streites und des Lesens müde haben sich einstweilen die Geister beruhigt. Allen ist der Waffenstillstand willkommen. Ein solcher Zeitpunkt aber dürfte zu einer leidenschaftslosen Betrachtung nicht ungeeignet sein.

Deshalb unternehme ich es, einen Rückblick auf die verflossenen Kämpfe zu werfen und einen Vorblick auf das Kommende zu thun. Beides so vorurteilslos, als es einem Menschen überhaupt möglich ist, der als etwas Gewordenes bestimmte Vorstellungsmassen in sich trägt, deren Apperzeptionskraft er sich nicht zu entziehen vermag. Nur zu oft sah man in den Streitfragen, die sich um die Neugestaltung der Schule drehten, einen einseitigen Parteistandpunkt hervortreten, der die Beurteilung trübte und die Verständigung erschwerte. Wie aber über der Zerrissenheit der politischen Parteiungen ein höherer Standpunkt denkbar ist, so ist auch in unseren Fragen eine Stellung möglich, die alle und jede nur einseitige Betrachtungsweise weit unter sich läfst.

Wie ist dieser höhere Standpunkt zu gewinnen? Zunächst, meine ich, durch eine geschichtsphilosophische Betrachtung, die der Entwicklung unseres nationalen Bildungswesens nachgeht, sodann durch eine prinzipielle Auffassung der gegenwärtigen Bildungsarbeit. Aus Beidem müssen sich sodann die Richtlinien ergeben, die für die Gestaltung und Weiterentwickelung des nationalen Bildungswesens mafsgebend sind. Nur so können wir aus dem Wirrwarr zufälliger Ansichten und wandelbarer Neigungen herauskommen und unter steter behutsamer Berücksichtigung der historischen Fäden zu einer gesunden Fortbildung vorschreiten.





I. Geschichtlicher Rückblick. *)

Schule und Kultur haben in Deutschland von den ältesten Zeiten an in engem Zusammenhang gestanden. Jede Periode hat darnach gestrebt, ihr Bildungswesen nach den geistigen Bedürfnissen zu gestalten, die im Volke lebendig waren. In der jedesmaligen Gestaltung des Schulwesens spiegelt sich die Entwicklung der kulturellen Strömungen wieder. In kurzen Zügen sei es mir gestattet, den Nachweis für diese Behauptung zu führen.

Von einer Schule redet man bei uns erst von der Zeit an, wo die deutschen Stämme dem Christentum gewonnen waren. Vorher gab es nur eine häusliche Erziehung, keine Schule. Dies hing genau mit dem Bildungsstandpunkt zusammen, den unser Volk einnahm, da es die römische Weltherrschaft in Trümmer warf. Äufserlich Sieger, ward es innerlich durch den Geist des Nazareners und die römische Kulturwelt besiegt. Ersterer erwies sich als der mächtigere. Die hochentwickelte Kultur des Altertums hielt nicht Stand trotz aller Philosophie. In die naive Naturreligion unserer heidnischen Vorfahren konnte der christliche Geist leicht Bresche legen, da das germanische Herz den ethischen Kern der Lehre bald herausfühlte. Überdies stand derselbe zu den überlieferten Sitten des Volkes in keinem Widerspruch, sondern bestätigte sie vielmehr. Mit dem Christentum aber zog nun zugleich die Schule ein, als eine Stiftung der römischen Kirche.

Das frühe Mittelalter zeigt eine sehr einfache Gliederung, entsprechend den einfachen wirtschaftlichen Verhältnissen. Der Ritterschaft und den Bauern hatte sich als jüngster Stand die Geistlichkeit ange-

*) Vergl. hierzu »Grenzboten 1892, 6. Heft.«

schlossen. Für die beiden ersteren gab es auch jetzt noch nur eine häusliche Erziehung, keine Schule. Was der Sohn des Edelhofes und des Bauernhauses brauchte, wurde gelegentlich mündlich vermittelt. Kenntnis der Schrift verlangte man nicht von dem, der fürs Leben Wehrhaftigkeit in Wort und Waffen nötig hatte. Dagegen stand die Geistlichkeit mitten in einem grofsen Zusammenhang, in dem Rom die Hauptstadt war, wo man nach römischem Recht lebte und lateinisch sprach. Die deutsche Geistlichkeit konnte sich also nicht mit den heimisch-heidnischen Bildungsstoffen begnügen; ihrem Nachwuchs mufste sie eine lateinische Bildung geben, um ihn auszustatten mit dem, was für den geistlichen Verkehr geboten war. Das geschah in Schulen, die sich an Klöster, Dom- und Kollegiatstifte anlehnten. Die Schule in Deutschland war also in ihrem Beginn eine lateinische Bildungsstätte. Diesen Ursprung kann sie bis auf den heutigen Tag nicht ganz verleugnen.

In den geistlichen Schulen, die auf die Heranbildung der künftigen Geistlichen zugeschnitten waren, kam es auf möglichste Beherrschung der lateinischen Sprache in Wort und Schrift an, sowie auf eine gewisse Kenntnis der römischen Litteratur. So standen bis ins zwölfte Jahrhundert zwei völlig getrennte Bildungskreise nebeneinander; der eine national, halb heidnisch, ohne Schrift; der andere römisch, geistlich, litterarisch gebildet, ohne dafs jedoch dieser Gegensatz im Volksbewufstsein lebendig war.

Dieser Zustand änderte sich, als Deutschland seine wirtschaftliche Isolierung aufgab, als die alte Naturalwirtschaft durch die Geldwirtschaft verdrängt wurde. Der Träger dieser Veränderungen ward ein neuer Stand, das Bürgertum, das mit dem Emporblühen des Handels ein reiches Leben in den Städten entfaltete. Jetzt genügte eine schriftlose, rein praktische Ausbildung nicht mehr. Der kaufmännische Verkehr, die verwickelte städtische Verwaltung verlangte eine bessere Schulung, wenigstens für die leitenden Elemente. Dieses Bedürfnis führte zur Gründung von Schulen unter städtischem Patronat. Dieselben waren im übrigen den lateinischen Kirchschulen nachgebildet, richteten sich nach ihnen in Lehrgegenständen und Lehrweisen. Daneben kamen die sog. deutschen oder Schreibschulen auf, die ersten Anfänge einer nationalen Volksschule. Sie lehrten neben Lesen und Rechnen den schriftlichen Gebrauch der Muttersprache.

Mit dem Beginn des XIII. Jahrhunderts waren in Italien und Frankreich Universitäten entstanden. Aus Privatschulen erwachsen neben den kirchlichen Anstalten dienten sie zur Verteidigung der Kirche und ergänzten das kirchliche Unterrichtssystem. Ein Jahrhundert später er-

hielt auch Deutschland selbständige Hochschulen, wenn auch Paris noch auf lange hinaus die grofse Zentralschule des ganzen Abendlandes blieb.

Am Ausgang des Mittelalters bestand demnach folgende Gliederung des Schulwesens, den Verhältnissen der Zeit völlig entsprechend: An der Spitze sehen wir die Universitäten unter geistlicher Leitung. Denn die herrschende geistige Macht war noch immer die Kirche; sie drückte wie dem ganzen Leben, so vor allem dem Unterrichtswesen ihren einheitlichen Stempel auf. Dieses umfalste aufser den Universitäten die lateinischen Kloster-, Dom- und Stadtschulen, die ersteren für die zukünftigen Geistlichen, die zweiten für die Bürger.

Die mittelalterliche Ordnung erhielt jedoch bald eine bedeutende Erschütterung durch den Gedanken, dafs die Wissenschaft ihren eigenen Gesetzen folgen, also frei sein müsse. Die Pflegestätten der Wissenschaft, die Universitäten, begannen damit der Kirche gegenüber eine selbständige Stellung einzunehmen. Dazu verhalf auch das Auftreten der Humanisten, das recht eigentlich ein Kampf gegen die alten Universitäten und für eine freiere menschliche Lebensauffassung war. Wenn sie jedoch statt des scholastischen Lateins die römischen und griechischen Schriftsteller empfahlen, so erstrebten sie damit keine nationale Bildung, sondern ebenfalls eine lateinische, wie die Scholastik, nur in anderen Formen und mit anderen Mitteln. Dem eigentlichen Volksleben standen sie ebenso fremd gegenüber wie die Scholastiker. So lebhaft sie sich als Männer einer neuen Zeit fühlten, so hätten sie weder die mittelalterliche Kirche noch das mittelalterliche Unterrichtswesen aus den Angeln gehoben.

Beides vollbrachte erst der religiöse Genius, der tiefe deutsche Gewissensernst des Volksmannes Dr. MARTIN LUTHER, und zwar mit Hilfe des Fürstentums und des Bürgertums. Er begriff sehr bald die Bedeutung einer Umgestaltung des höheren Unterrichtswesens für den Fortgang seines Werkes. Mit vollem Recht hat man sein Sendschreiben an die Bürgermeister und Ratsherren aller Städte in deutschen Landen den Stiftungsbrief des deutschen Gymnasiums genannt.

Allerdings kam im höheren Schulwesen die nationale Richtung noch lange nicht zum Durchbruch. Das protestantische Gymnasium war ebenfalls eine reine Lateinschule, den Bedürfnissen der Zeit angepalst. Die Muttersprache war in der Schule so gut wie geächtet; die Realien kamen kaum in Betracht. Die protestantische Lateinschule war die Einheitsschule für alle, die über die Elementarbildung hinausstrebten, für den Adel, den Bürgerstand und die Geistlichkeit. Denn das protestantische Deutschland kannte den Unterschied zwischen der Ausbildung der Laien und der Geistlichen nicht mehr. Zu diesem Vorzug gesellte sich

ein anderer, der mit Notwendigkeit aus dem evangelischen Kirchenbegriff sich ergab: die Begründung der Volksschule. In ihr trat die nationale Richtung der Reformation in Erscheinung, die erst viel später unser höheres Schulwesen ergreifen sollte.

Der unglückselige dreifsigjährige Krieg führte einen Stillstand in der nationalen Entwicklung herbei, ohne jedoch die zähe Lebenskraft des Volkes auszutilgen, so dafs man wohl sagen darf, dafs, wer so Schweres ertragen und überstanden hat, so leicht nicht zu vernichten ist. Mitten aus den Greueln des langen Krieges erhebt sich die Sehergestalt des COMENIUS, eine bessere Zukunft verheifsend. In einer Zeit, wo die Völker keine höhere Lust kannten, als sich zu zerfleischen, die Kirchen nichts Lieberes thaten, als in blutigem Hafs sich zu befehden und die Stände nur zu gern diesem Beispiel folgten, will er, getrieben von der Liebe zur leidenden Menschheit, die Beglückung derselben auf dem Wege einer besseren Erziehung erreichen. Auf dem wahrhaft königlichen Weg des Lichts und des Friedens, der Einheit, Einfachheit und Freiwilligkeit will er einen Tempel der Weisheit errichten, in dem die Nationen, die Stände und die Kirchen in Eintracht bei einander wohnen könnten.

Sein Wort verhallte nicht ungehört; vor allem kam es der Volksschule zu gute, die in Herzog ERNST DEM FROMMEN zu Gotha ihren eifrigsten Förderer fand, um dann in den Anstalten A. H. FRANCKES zu Halle weiter zu wirken. Die Lateinschulen blieben in ihrem Wesen von den Zeitströmungen unberührt; höchstens dafs man unter dem Eindruck des vordringenden Einflusses der französischen Kultur die neueren Sprachen hie und da mehr betonte und mit Rücksicht auf den Adel unter dem Einflufs der herrschenden Aufklärungsperiode dem Unterrichtsbetrieb einen mehr weltmännisch-praktischen Zuschnitt sich zu geben bemühte.

Einen stärkeren Stofs erlitt die alte Lateinschule durch die Wiedererweckung der griechischen Antike durch WINKELMANN und LESSING. Den begeisterten Verkündigern des neuen idealen Weltbürgertums erschien das griechische Volk als der ideale Typus der Menschheit. Der Deutsche sollte zum Hellenen werden, um Mensch zu sein. Die Begeisterung für die griechische Antike, die vor allen in GOETHE einen mächtigen Vorfechter fand, führte zu einer Verstärkung des griechischen Unterrichts. Die alte Lateinschule wandelte sich teilweise in eine griechische Schule um. Die Tradition war zwar mächtig genug, um ein weiteres Abbröckeln des Latein, das seit dem Auftreten des THOMASIUS ins Wanken gekommen war, vorläufig zu verhüten, allein die abschüssige Bahn war betreten, der allmähliche Abbröckelungsprozefs hatte begonnen.

Es kommt hinzu, daſs die Lateinschule neben sich eine Schulgattung entstehen sah, die den praktischen Bedürfnissen des gebildeten Bürgerstandes nachkommen wollte. Die alte Lateinschule genügte als Einheitsschule nicht mehr, seit mit dem wirtschaftlichen Aufschwung der Nation der bürgerliche Mittelstand immer mehr erstarkte. Derselbe konnte sich weder mit der Volksschulbildung zufrieden geben, noch mit der Lateinschule auf die Dauer sich befreunden. Dazu stand letztere dem praktischen Leben zu fremd gegenüber, und ihr Bildungsgang war zu lang und mit einer Wissensfracht beladen, die dem künftigen Kaufmann und Industriellen als unnützer Ballast erscheinen muſste. Die Folge war, daſs sich höhere Bürger- oder Realschulen unter städtischem Patronat ausbildeten, die ihren Schwerpunkt in den neueren Sprachen, in der deutschen Litteratur, den Naturwissenschaften, Mathematik und Zeichnen fanden — gewiſs eine gesunde Schöpfung, da sie geeignet war, den Gymnasien alle Schüler abzunehmen, die nicht auf einen gelehrten, sondern auf einen praktischen Beruf lossteuerten.

Als das bedeutsamste Ergebnis der geistigen Bewegung auf dem Gebiete des Bildungswesens im 18. Jahrhundert können wir also die Überzeugung von der Notwendigkeit einer grundsätzlichen Scheidung zwischen Gymnasial- und Realbildung feststellen. Diese Überzeugung bildete sich in dem groſsen Kampf der Meinungen aus, in dem Streit zwischen Humanismus und Philanthropinismus, ein Streit, der in der Mitte unseres Jahrhunderts von neuem sich erhob in neuen Formen und unter neuer Firma, als Streit zwischen Humanismus und Realismus, oder als Kampf zwischen Gymnasien und Realschulen. Diese Bewegung wurzelte im vorigen Jahrhundert in dem durch und seit Rousseau entwickelten Begriff des Staatsbürgertums und in diesem Jahrhundert in dem Aufschwung der Naturwissenschaften. Der Begriff des Staatsbürgertums brachte über alle ständischen und gesellschaftlichen Unterschiede hinweg die Eigenschaft des Bürgers schlechthin als die allen gemeinsame zum Ausdruck. Das Bürgertum wird der neue Grundgedanke der ganzen gesellschaftlichen Ordnung; er ist der Träger der Gleichheit und Gemeinsamkeit der Rechte und Pflichten für alle. Wie er den Staat mit seiner Einheit durchdringt, so erzeugt er auch einen neuen Schulbegriff. Das Volk bedeutet die Gemeinschaft der Bürger; daher wird diejenige Schule, die diesem Bürger Bildung giebt, Bürgerschule genannt. Sie soll den angehenden Bürger zum Wirken für das Gemeinwohl befähigen.

Mit dieser Bewegung ist zugleich das Gefühl verbunden, daſs die altklassische Bildung eine trennende Schranke ziehe zwischen den Volksklassen, daſs sie den Unterschied zwischen dem gebildeten und dem un-

gebildeten Teil festhalte und damit der Idee eines staatsbürgerlichen Gemeinwesens widerspreche. Es kommt hinzu, dafs das in den Freiheitskriegen mächtig angeregte Nationalgefühl den Gedanken erzeugt, dafs es eine höhere allgemeine Bildung geben müsse, an der alle teilnehmen können und für die die alten Sprachen nicht mehr unerläfsliche Voraussetzung sind.

In der nun folgenden langen Friedenszeit richtet sich die Gedankenarbeit der pädagogischen Denker und Schulmänner auf das neue bürgerliche Bildungsideal. Dieses soll zu klarer begrifflicher Gestaltung herausgearbeitet werden. Dafs dabei der Kampf unvermeidlich ist, ist begreiflich im Hinblick darauf, dafs die Lateinschule, die alt eingesessene, mit den höchsten Privilegien ausgestattete Bildungsstätte der führenden Kreise nicht ohne weiteres dem neuen Bildungsideal weichen konnte und wollte. Sie verspürte Kraft genug in sich, ihre Stellung zu behaupten, wenn sie auch den herrschenden Strömungen gegenüber zu mancherlei Zugeständnissen sich verstehen mufste.

Zu ihrem Glück fand sich in dieser Zeit auch ein Mann, der das humanistische Bildungsideal mit ebensoviel Geist als Nachdruck zu verteidigen wufste. Fr. A. Wolf führte die Neugestaltung der Lateinschule herbei. Das neue deutsche Gymnasium lehrte nach ihm die alten Sprachen als das vorzüglichste Mittel zu formaler, logischer Bildung; es wollte durch sie einführen in die antike Kultur als eine in sich abgeschlossene, harmonisch ausgebildete Welt. Dabei sollte die vaterländische Litteratur nicht zu kurz kommen; neben einer modernen Sprache wurden Mathematik, Geschichte und Naturwissenschaften, wenn auch in bescheidenem Umfang, gelehrt. Indem man aber mit der Vermehrung der Unterrichtsstoffe die freie schriftliche und mündliche Beherrschung mindestens des Latein als Zielleistung verlangte, geriet das Gymnasium mit sich in einen Widerspruch, an dem es von da ab kranken sollte. Vor allem aber schädigte Fr. A. Wolf die erziehliche Wirkung des Gymnasiums durch eine unverantwortliche Geringschätzung der philosophisch-pädagogischen Ausbildung der Lehrer. Dadurch, dafs er die Meinung hegte: Habe nur Gelehrsamkeit, so wird dir die Gabe des Lehrens nicht fehlen, trieb er die künftigen Gymnasiallehrer in eine einseitige Auffassung hinein, die die gesamte Erziehung im Wissenserwerb aufgehen läfst, eine Auffassung, die dem Gymnasium nur zu viele Feinde zugezogen hat.

Immerhin behauptete dieses seine Stellung als Einheitsschule für alle höheren Berufsarten, die irgendwelche wissenschaftliche Vorbildung erforderten, bis dahin, wo die Realschulen in den Wettbewerb mit ihm hineingetrieben wurden.

Das geschah aus mehreren Gründen. Einesteils glaubte man, der mehr aufs Praktische gerichteten Realschulbildung ein humanistisches Element beifügen zu müssen, andererseits wirkte eine übertriebene Wertschätzung des Lateinischen noch so stark fort, dafs die Staatsverwaltung sich nicht entschliefsen konnte, für die mittleren Beamtenklassen von dem Prinzip der Latinität sich zu trennen. So spielt in die Entwicklung unseres Bildungswesens ein bureaukratisches Element hinein, das im Kampf ums Dasein immer mehr ausgebildete Berechtigungswesen, das als etwas Fremdes unseren Erziehungsschulen nur gefährlich werden konnte. Möglich endlich auch, dafs menschlicher Ehrgeiz die Realschulen antrieb, in den Kampf mit den Gymnasien einzutreten, bis eine völlige Gleichstellung beider Anstalten erreicht wäre. Die preufsische Regierung gab diesem Drängen insofern nach, als sie im Jahre 1859 die mit Latein ausgestatteten Realschulen als Realschulen 1. Ordnung bezeichnete. Hiermit beginnt recht eigentlich die Leidensgeschichte der Realschule.

Für die Entwickelung des Realschulwesens wurde das angegebene Regulativ aus dem Jahre 1859 sehr verhängnisvoll. Die preufsische Staatsverwaltung hielt, wie gesagt, auch für ihre mittleren Beamtenklassen an dem Prinzip der Latinität fest. Die Realschulen wurden somit zugleich Beamtenbildungsanstalten und entfernten sich damit immer weiter von ihrer Bestimmung. Sie nahmen ein Bildungselement auf, das nur denjenigen wirklich von Wert sein konnte, die eine historisch-gelehrte Bildung sich aneignen wollten. Noch wird der Anspruch nicht erhoben, dafs das Reifezeugnis der Realschule 1. O. zum Universitätsstudium berechtige. Ausdrücklich wird in dem Regulativ hervorgehoben, dafs die Realschulen für solche sind, die nicht studieren wollen. Aber das Prinzip der Latinität ist auf der ganzen Linie siegreich. Die Realschule wird damit zur Gelehrtenschule, wird immer mehr in den Wettkampf mit dem Gymnasium hineingetrieben; damit wird ihr Lebensnerv unterbunden, sie selbst in ihrer eigenartigen Entwickelung gebrochen.

Welche Gründe konnte aber die preufsische Unterrichtsverwaltung für diese dem Latein eingeräumte Stellung haben? Es waren zwei: 1. Wichtigkeit für die Kenntnis des Zusammenhangs der neueren europäischen Kultur mit dem Altertum, 2. grundlegende Bedeutung für das grammatische Sprachstudium überhaupt, insbesondere der neueren Sprachen, das ohne Kenntnis des Lateinischen immer oberflächlich bleibe.

Diese Begründung ist aber in keiner Weise stichhaltig. Aus dem beschränkten Lateinunterricht soll für den Realschüler Kenntnis des Zusammenhangs der neueren Kultur mit dem Altertum herausspringen? Unmöglich. Aber selbst wenn dies der Fall wäre, würde diese Kenntnis

für den Realschüler keine Bedeutung haben, da er sich ja keinem gelehrten Beruf zu widmen gedenkt. Aus demselben Grund ist auch die Notwendigkeit des Lateinischen für die Erlernung des Französischen in den Realschulen zu bestreiten. So wichtig die Kenntnis des Latein für das wissenschaftliche Studium des Französischen ist, für den Realschüler hat dies keine Bedeutung, denn er verfolgt ja mit dem Erlernen der neueren Sprachen nicht wissenschaftliche, sondern praktische Zwecke.

Der Erfolg des Lateinunterrichts in den Realschulen entsprach nicht den Erwartungen. Es war dies gar nicht anders möglich. Denn hier wurde dem Schüler eine Beschäftigung mit einem Lehrgegenstande zugemutet, die durch keinen Zusammenhang mit einem vorhandenen Gedankenkreis getragen, durch keine Erwartung späterer Anwendung im Beruf gestützt wird. Dadurch aber muſs ein lähmender Druck auf die Frische und Energie der geistigen Arbeit ausgeübt werden.

Die nächste Wirkung der Verfügung war eine Vermehrung der Realschulen 1. O. Ob ihre Einrichtung einem wirklichen Bildungsbedürfnis entgegenkam, ob sie nicht als eine künstlich-bureaukratische Schöpfung erscheinen könnte, ist oft besprochen worden. Thatsächlich litten diese Anstalten in der Prima an einer so starken Schwindsucht, daſs die Daseinsberechtigung dieser Anstalten in Frage gestellt schien.

Abhilfe für diesen Miſsstand wurde nun in der Vermehrung der den Realschulen gewährten Berechtigungen gesucht, aber nicht gefunden. Man wollte die Entdeckung gemacht haben, daſs die Gymnasien für gewisse Universitätsstudien keine ausreichende Vorbildung gewährten. Die Regierung gab abermals dem Drängen nach. Anstatt die Gymnasien umzugestalten, glaubte man ein Sicherheitsventil darin zu finden, daſs man den Realschul-Abiturienten eine beschränkte Berechtigung zum Universitätsbesuch einräumte. Der Not nachgebend, nicht dem eigenen Trieb folgend, gab der preuſsische Kultusminister den Realschulen 1. O. im Dezember 1870 die Berechtigung zum Studium der neueren Sprachen, der Mathematik und der Naturwissenschaften. Damit wurden diese Anstalten nun erst recht in den Wettbewerb mit den Gymnasien hineingetrieben, der die erbittertsten Kämpfe zwischen den Anhängern des Gymnasiums und der Realschule herbeiführte.

Ursprünglich hatten die Realschulen nur die Aufgabe, eine wissenschaftliche Vorbildung für die höheren Berufsarten zu geben, zu denen akademische Fakultätsstudien nicht erforderlich sind. Zwischen Gymnasium und Realschule sollte kein prinzipieller Gegensatz stattfinden, sondern ein Verhältnis gegenseitiger Ergänzung. Sie teilten sich in die Aufgabe, die Grundlagen der gesamten höheren Bildung für die Hauptrichtungen

der verschiedenen Berufsarten zu gewähren. Diese Teilung war durch die Entwicklung der Wissenschaften und der öffentlichen Lebensverhältnisse nötig geworden und insofern berechtigt. Auf Grund der mächtig angewachsenen exakten Wissenschaften hatte sich eine neue Weltanschauung herausgebildet. Ihr schienen die humanistischen Bildungsmittel als veraltet, die modernen, d. h. die mathematisch-naturwissenschaftlichen mindestens ebenbürtig, wenn nicht als höher oder gar als allein berechtigt. Zugleich forderte das gehobene Nationalgefühl für die heimischen Bildungsmittel eine gröfsere Geltung neben den antiken, die jetzt von dem Gesichtspunkt des Fremden, des Ausländischen betrachtet wurden. Mit wachsender Bestimmtheit machte sich immer stärker ein neues Bildungsideal geltend. Das bisherige Ideal war der gelehrte, der studierte Mann gewesen; das moderne Ideal ist der gebildete, weltgewandte Bürger seines Reiches, der allen öffentlichen Angelegenheiten mit Verständnis zu folgen und thätigen Anteil an ihnen zu nehmen vermag. Dem Gelehrten tritt der Gebildete ebenbürtig zur Seite.

So ergab sich ein neuer Standpunkt. Wenn sich die realistische Bildung bis jetzt begnügt hatte, selbständige Anstalten zu schaffen, so erhoben ihre Vertreter jetzt mit steigendem Nachdruck den Anspruch auf innerliche und äufserliche Gleichberechtigung der humanistischen und realistischen Schulen. Der Staat gab diesen Erwägungen recht, indem er im Jahre 1882 die Realschulen 1. O. als Realgymnasien mit einer Verstärkung des Latein neben die humanistischen Gymnasien stellte und ihren Lehrern denselben Rang gab. Damit erkannte er grundsätzlich die Gleichberechtigung der beiden Bildungswege an. Aber indem er den Abiturienten der Realgymnasien die Pforten der Universität nicht wesentlich weiter aufthat als bisher, so stellte er ein Verhältnis her, das vielen widerspruchsvoll erschien und der Forderung, mindestens noch das Studium der Medizin freizugeben, neue Nahrung gab.

Die Verfügung des Ministers vom Jahre 1882 schuf eine dreifache Gliederung: 1. Gymnasien (Progymnasien); 2. Realgymnasien (Realprogymnasien), die annähernd in den drei unteren Klassen dem gymnasialen Lehrplan entsprachen, (Verstärkung des Latein, Verminderung der Mathematik, Naturlehre, Zeichnen); 3. Realschulen: a) Ober-Realschulen mit 9jähr. Kursus, wie die Realgymnasien, nur mit Wegfall des Latein; b) Realschulen, 7jährig; c) Höhere Bürgerschulen, 6jährig, durchweg auf moderne Bildungselemente aufgebaut, aber alle mit der Verpflichtung, den Unterricht in zwei fremden neueren Sprachen in den Lehrplan aufzunehmen, wegen des Zeugnisses für den einjährigen Dienst. Diese Bestimmungen standen im Widerspruch mit den Grundsätzen, die

das Kultusministerium früher verfolgt hatte. Dieser Widerspruch ist nur aus dem verderblichen Kompromifs zwischen den pädagogischen Überzeugungen der Unterrichtsverwaltung und den Forderungen der Verwaltungsbehörden erklärlich. Die Militärverwaltung z. B. verlangt zwei Sprachen — wider bessere Überzeugung geht die Unterrichtsbehörde darauf ein, das Prinzip der Latinität wird aufrecht erhalten, darum den Ober-Realschulen manche Berechtigung versagt. Trotzdem war die eingerichtete Verstärkung des Lateinischen immer noch nicht ausreichend, um wirklich erspriefsliche Erfolge damit zu erzielen. Das Latein erschien immer noch als etwas von aufsen Aufgezwungenes, als ein fremdartiger Bestandteil, als ein in den Lehrplan Hineingetragenes, so dafs die Realgymnasien nicht selten als Zwitteranstalten Anfechtung erfuhren.

Die Gliederung des Schulwesens, wie sie 1882 festgesetzt wurde, ist also teilweise organisch entstanden, insofern sie dem mächtigen Aufschwung der Naturwissenschaften und dem Aufstreben des bürgerlichen Mittelstandes entspricht, der die Führung auf wirtschaftlichem Gebiet besitzt und in den Parlamenten sich in den liberalen Parteien organisiert hat. Andernteils aber kann man nur zu deutlich äufsere störende Einflüsse wahrnehmen, die auf Rechnung des Militarismus und des Bureaukratismus gesetzt werden müssen, so dafs das Ergebnis keineswegs als ein gesundes und normales betrachtet werden kann. Schon die Vielheit der Schulgattungen kann stutzig machen und Zweifel an dem natürlichen Gewordensein dieses vielgliedrigen Baues hervorrufen.

Deshalb trat mit der Neuordnung vom Jahre 1882 keineswegs eine Befriedigung ein, sondern der Streit tobte vielmehr mit erneuter Heftigkeit weiter und richtete im Zusammenhang mit den herrschenden Strömungen seine Spitze immer schärfer gegen das Gymnasium.





II. Die Berliner Dezember-Konferenz. *)

Die Frage nach gründlicher Umgestaltung des bestehenden höheren Schulwesens ist ohne Zweifel aus den Tiefen des Lebens aufgetaucht, seit die Naturwissenschaften eine sehr viel genauere Kenntnis des Menschen und der Welt erreicht hatten. Vermöge dieser Erkenntnis konnte man sich vieler bedeutender technischer Erfindungen rühmen. Diese technischen Erfindungen aber hatten nicht unwesentlich zu einer stärkeren Verwickelung des sozialen Lebens und einer Steigerung seiner Ungleichheiten beigetragen.

Bis dahin war die Gymnasialbildung im ganzen ausreichend gewesen. Eine genauere Kenntnis des Menschen und der Welt, ein kräftigeres Denken für das praktische Leben, einen mehr von der Einsicht gelenkten Willen gab's in der Regel nicht, als bei den auf dem Gymnasium vorgebildeten Leuten. Seit dem Aufschwung der Naturwissenschaften aber hat sich in vielen Kreisen die Überzeugung gefestigt, dafs die Gymnasialbildung nicht mehr zu dem besten Wissen und Verständnis von Mensch und Welt, nicht mehr allein zum wirksamsten logischen Denken und zu dem von der Einsicht am meisten geleiteten Willen verhilft. Dieser Thatsache mufs man fest ins Auge schauen; aus ihr müssen bestimmte Folgerungen gezogen werden, allerdings nicht im Sinne eines platten Utilitarismus. Dieser machte sich in der Bewegung mit dem ungestümen Verlangen geltend, dafs die alten Sprachen durch die besser verwendbaren neuen Sprachen und durch die bei allen Erfindungen vorzugsweise beteiligten Naturwissenschaften zu ersetzen seien. Das wirkliche Bildungs-Bedürfnis liegt aber nicht in dem Ersatz fachmäfsig nicht

---

*) Vergl. hierzu »Grenzboten 1890, 51. Heft; 1891, 18. Heft.«

verwendbarer durch brauchbarere Dinge, sondern in dem Erwerb einer genaueren Kenntnis der äufseren und der inneren Naturerscheinungen, in der Entwicklung und Ausbreitung eines fest und methodisch auf die Ermittelung der Wahrheit gerichteten Denkens, in der Ausbildung der inneren Selbständigkeit des Urteils und in der Kräftigung der Herrschaft des sittlichen Willens über die Handlungen. Das wirkliche soziale Bedürfnis liegt nicht in einer Verflachung, sondern in einer Vertiefung der allgemeinen Bildung. Denn ohne entsprechende Verbesserung der allgemeinen Bildung gehen selbst hochentwickelte Verwaltungszweige der Verknöcherung, selbst hohe Kulturen im Laufe der Zeit chinesischer Erstarrung entgegen. Das Hinschielen auf die praktische Verwendbarkeit schwächt jede Verbesserung ab. Wo der rein utilitaristische Gesichtspunkt ausschlaggebend ist, wird man die Förderung idealer Güter nicht erwarten dürfen. Diese aber sind es allein, die die sittliche Spannkraft der Nation im Kampf ums Dasein rege zu halten und zu stärken vermögen. Wollte man nur immer des aristotelischen Satzes eingedenk sein, dafs es des Freien und Edelen unwürdig ist, immer nur an das Nützliche zu denken!

Eine Idee, die für sich allein bleibt, kann so wenig zur Entfaltung kommen wie eine abgesperrte Persönlichkeit. Ideen und Personen werden wirksam in der Reibung und Wechselwirkung mit andern Ideen und Personen. Sofern die auf einander wirkenden Gedanken und Personen im Gegensatz zu einander stehen, erscheint ihre Wechselwirkung als Kampf.

An solchen Kämpfen hat es von 1882—1892 wahrlich nicht gefehlt. So starke Angriffe, wie sie auf Grund der Utilitäts-Idee bis zur Leugnung der Daseinsbedingungen für das Gymnasium vorschritten, mufsten notwendig zu heftigstem Gegensatz führen. Nur zu lange hatten die Vertreter des humanistischen Gymnasiums geschwiegen. Als *beati possidentes* sahen sie die drohenden Gefahren nicht. Wie mit Blindheit geschlagen, hielten sie den Ansturm für eine künstliche Mache, die in sich selbst zusammenbrechen würde, wenn nur der Staat dem Gymnasium auch weiterhin den nötigen Schutz angedeihen lassen würde. Es ist freilich bequemer, statt der Gefahr entgegen zu treten, den Kopf in den Sand zu stecken, wie der Vogel Straufs. Es ist auch nicht genug zu sagen: Wer meine Prinzipien leugnet, dem sind die seinen wieder geleugnet. In Zeiten, wo sich ein neues Bildungsideal emporringt, hat das alte seine Tragkraft zu beweisen, wenn es nicht beiseite geschoben sein will. Kann es dies nicht in vollem Umfang, so mag man immerhin einige Stützen entfernen und durch neue ersetzen, ohne darum das ganze

Gerüst zu beseitigen, wenn man lebensfähig zu bleiben gedenkt. Wer es dagegen durchaus beim Alten und Hergebrachten lassen will und billige, durch dringende Bedürfnisse und durch die Idee der Erziehung geforderte Reformen von vornherein als revolutionäres Beginnen bezeichnet, darf sich hinterher nicht wundern, wenn der fortwährend anschwellende Gegensatz den Charakter einer unaufhaltsamen Naturgewalt bekommt, die bisherige Ordnung über den Haufen wirft und nach Art der Naturgewalten in rücksichtsloser Weise Verwüstungen anrichtet, denen zu rechter Zeit durch freiwillige Zugeständnisse zu begegnen war. Wer zu billigen Reformen sich nicht beizeiten herbeiläfst, öffnet, ohne es zu wollen, Revolutionen Thür und Thor.

Für die Verteidiger des Gymnasiums sollte es verhängnisvoll werden, dafs dasselbe sich zu weit von seinem humanistischen Charakter entfernt hatte, dafs es auf Kosten desselben zu einseitig sprachlich-philologische Tendenzen verfolgte, daher unter denen nicht wenige Feinde besafs, die seine natürlichen Vertreter hätten sein sollen. Aus dieser einseitigen Richtung wurden mannigfache Vorwürfe abgeleitet, und mit Recht. Denn sie hatte einen mechanischen, geistlosen Unterrichtsbetrieb zur Folge, der in einer Statistik der Extemporalien seinen Schwerpunkt fand. Das Prinzip der äufseren und inneren Anschauung wurde nur zu häufig vernachlässigt und die Ausbildung des Verstandes auf Kosten des Gemüts und des Willens bevorzugt.

Häufig schossen die Angriffe allerdings weit über das Ziel hinaus. Nach Art menschlicher Unfehlbarkeit wurden Einzelfälle ohne weiteres verallgemeinert und dem Ganzen zur Last geschoben, was doch nur mangelnde Fähigkeit bei einem einzelnen war. Aber als Zeichen, wie viel Hafs gegen die Lateinschule, die älteste unserer Schulgattungen, sich im Laufe der Zeiten angesammelt hatte, waren diese Übertreibungen nicht ohne Interesse. Ihnen gegenüber hatten die Verteidiger des Gymnasiums leichtes Spiel. Schwieriger schien es, den kritischen Darlegungen entgegen zu treten, die auf eingehender Kenntnis beruhend, in ruhig-objektiver Weise die Schäden zur Sprache brachten, an denen unser höheres Unterrichtswesen ohne Zweifel krankte.

Die Besonnenen unter den Gymnasiallehrern gaben ohne weiteres eine Reihe von Mängeln zu und schritten auch zu positiven Vorschlägen, um ihnen abzuhelfen. Dafs sie an der klassischen Grundlage festhielten, darin fanden sie sich mit allen denen, die in der praktischen Nützlichkeitsrichtung grofse Gefahren für unser nationales Leben erblicken und sie deshalb energisch bekämpfen. Sie stimmten auch darin überein, dafs dem Unterricht in den altklassischen Sprachen in

erziehlichem Interesse die einseitig-sprachliche Dressur genommen werden und dafs die Einführung in den Inhalt der klassischen Schriftwerke die Hauptaufgabe bleiben mufs, wie es die Regierungserlasse schon lange gefordert hatten. Leider erwiesen sie sich — wie so oft — auch in diesem Fall als papierne, da die ausführenden Organe entweder wegen bestimmter Mängel in der Vorbildung nicht die Fähigkeit zur Ausführung, oder nicht den guten Willen dazu besafsen. Kein Wunder, dafs die Angriffe auf die Gymnasien nicht nur auf die Organisation, den Lehrplan und die Lehrweise gerichtet waren, sondern auch auf die Persönlichkeiten, die Aufsicht führenden Schulräte, Direktoren und Lehrer. Hierüber wird bei Besprechung der Kaiserlichen Fragen noch einiges zu sagen sein.

Mittlerweile wuchsen Angriffe und Vorschläge zu einem gewaltigen Sturm an. Die preufsische Unterrichtsverwaltung stand demselben ratlos gegenüber. Es war gewifs nicht leicht, unter den 344 Reformvorschlägen das Rechte zu finden; das Gefühl der Verantwortung mochte in einer so schwer wiegenden Frage besonders drückend sein. In keinem Fall wollte man die historischen Grundlagen des Gymnasiums aufgeben und durch einen radikalen Schnitt auf das Experimentieren sich verlegen. Andererseits war man wohl von der Notwendigkeit gemäfsigter Reformen überzeugt; nur wufste man die Grenze nicht, bis zu der man gehen, wo man einhalten sollte. Trotz der Sündflut von Abhandlungen und Streitschriften schien die Sache noch nicht spruchreif. Daher ist es nicht unwahrscheinlich, dafs die Unentschlossenheit der Schulverwaltung noch länger angedauert hätte, wenn nicht der Kaiser selbst mit lebhaftem Interesse der Schulfrage sich angenommen und auf eine Entscheidung gedrängt hätte.

Diese Entscheidung sollte durch ein Schulparlament herbeigeführt werden. Schon im Jahre 1889 war in einem Artikel der »Pädagogischen Studien«, allerdings in mehr ironischer Weise, auf eine solche Lösung hingedeutet worden. Zur Klärung der Ansichten konnte ein solches Parlament jedenfalls beitragen, vorausgesetzt, dafs die Hauptwortführer der verschiedenen Parteien eingeladen wurden. Andererseits war es gefährlich, durch Majoritätsbeschlüsse hier Entscheidungen herbeiführen zu wollen, da man nicht ohne weiteres annehmen kann, dafs die Vernunft gerade bei der Mehrheit zu finden ist.

Um aber die Frage, welche Hauptrichtungen im Schulparlament vertreten sein sollten, zu beantworten, ist es nötig, diese selbst aus der Menge der Reformvorschläge herauszuschälen.

Charakteristisch ist die Stellung, die die Einzelnen zum Gymnasium einnehmen. Denn auf diesen Punkt spitzt sich die Streitfrage zu. Nach-

stehende Übersicht dürfte eine kurze Umschau darbieten. Sie nimmt nur Bezug auf die Organisation der höheren Schulen und läfst die speziell-methodischen Fragen aufser acht.

Gymnasium.

A. Konservativer Standpunkt.

Beibehaltung des Gymnasiums im gegenwärtigen Bestand.

I. Rechter Flügel.
Jäger-Köln.

II. Linker Flügel.
Uhlig-Heidelberg.
Verein deutscher Gymnasiallehrer.
Zeitschrift: Das humanist. Gymnasium Heidelberg, Winter.

B. Reform-Standpunkt.

I. Rechter Flügel.
Einheitsschulverein in Hannover.
Hornemann-Hannover.
Frick-Halle.
Schiller-Giessen.
(Hefte d. Einh.-Vereins Hannover, Meyer.)

II. Linker Flügel.
Bifurkations-Systeme:

1. Verein „Neue deutsche Schule.“
Zeitschrift: Göring, N. d. Schule. Leipzig.

1. Stufe.
6—14. Jahr. Englisch vom 10. Jahre ab, Französisch.

2. Stufe.
14—16. Jahr. Spanisch oder Italienisch fakult. vom 12. Jahre ab.

3. Stufe. 16—20. Jahr. Griechisch 4 Jahre, Lateinisch 3 Jahre für Philol. u. Theologen.

2. Verein für Schulreform.
Lange-Berlin.
Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen.

Mittelschule, Einheitsschule, 6 Jahrgänge, Latein., Griech. fakultativ.

Sodann 3 Schulen mit 3 Jahrgängen: Gymnas., Realg., Ober-Realschule.

(Gegner: Uhlig, Einheitsschule 1892.)

C. Radikaler Standpunkt.

Beseitigung der alten Sprachen.
Utilitarist. Standp.

Im Dezember 1890 wurde die Schulkonferenz in Berlin zusammenberufen. Vierundvierzig Personen waren geladen: Regierungsvertreter, geistliche Oberhirten, Universitäts-Professoren, Direktoren von Gymnasien und Realschulen, sowie einige Laien. Die Zusammensetzung könnte insofern unparteiisch erscheinen, als Vertreter der verschiedenen Schulgattungen und der verschiedenen Hauptrichtungen eingeladen waren, dagegen als parteiisch, wenn man bei näherem Hinsehen das beträchtliche Vorwiegen des konservativen Elementes bemerkt.

Grofse Hoffnungen setzten alle, die es mit unserem Bildungswesen ernst nehmen, auf die Verhandlungen der Berliner Dezember-Konferenz, selbst die, die da meinten, dafs ihre Anschauungen in der Versammlung nur unvollkommen vertreten seien. In jedem Fall erwartete man eine bedeutende Klärung der vielfach verworrenen und mit Nebensächlichem verquickten Ansichten und eine Festlegung bestimmter Überzeugungen, in denen eine überwältigende Majorität sich traf. Diesen Hoffnungen gab der Kaiser auch Ausdruck in seiner Eröffnungsrede mit den Worten: »Sie stehen hier einer Sache gegenüber, von der ich fest überzeugt bin, dafs sie durch die Vollendung, die Sie ihr geben werden, durch die Form, die Sie ihr aufprägen werden, dieselbe wie eine reife Frucht der Nation überreichen werden.«

Sind diese Hoffnungen in Erfüllung gegangen? Wohl nur teilweise. Die Lektüre der Konferenzprotokolle ist ohne Zweifel höchst interessant und anregend. Eine Fülle von individuellen Erfahrungen, Gedanken und Überlegungen von den verschiedensten religiösen, politischen und sozialen Standpunkten aus tritt dem Leser hier entgegen.

Wenn man von falschen Verallgemeinerungen einzelner Erfahrungsthatsachen absieht, bleibt des Beachtenswerten genug übrig. Von den Endergebnissen dürften nicht wenige eine allgemeine Zustimmung finden. Man kann deshalb über pädagogische Diskussionen und die Bedingungen, unter denen sie nützen können, sehr skeptisch denken, und doch die Verhandlungen der Berliner Dezemberkonferenz für das pädagogische Nachdenken als sehr anregend bezeichnen.

Eine besondere Beleuchtung erhielt die ganze Arbeit durch das temperamentvolle Eingreifen des Kaisers. Im Kultusministerium war eine Vorlage ausgearbeitet worden, die in Haupt- und Unterabteilungen fein abgesteckt den Mitgliedern der Konferenz die nötigen Richtpunkte abgeben sollte. Dieses etwas umständliche Gewebe wurde vom Kaiser sofort zerrissen. Er stellte demselben sieben Fragen gegenüber, die in ihrer Kürze und Treffsicherheit ohne Zweifel einen grofsen Vorzug besafsen. Von der Voraussetzung ausgehend, dafs unser höheres Schul-

wesen einer Umgestaltung fähig und bedürftig sei, richten sie den Blick auf die wesentlichsten Teile der Reform. Dabei bilden sie unter sich ein geschlossenes Ganze pädagogischer Überlegung.

Die erste Frage geht von der Forderung aus, dafs wir ein körperlich kräftiges Geschlecht haben müssen, das dem Vaterland die rechten geistigen Führer und Beamten stellen kann. Was hilft es, die geistigen Kräfte bis zu einer Höhe zu spannen, die die Herrschaft über die Erde sichert, wenn der physische Träger, der doch nun einmal in der Welt der Erdgeister nicht entbehrt werden kann, unter dieser Spannung zusammenbricht? Deshalb fragt der Kaiser zuerst: Was soll aufser dem rationeller zu verwendenden Turnen für die Schulhygiene geschehen?

Die Fragen 2 bis 6 gehen dann auf die geistige Arbeit der Schule ein. Hier handelt es sich in erster Linie um eine richtige Lehrplantheorie. Das ist nach einem bekannten Wort das praktischste, was es geben kann. Frage 2 richtet den Blick auf die Lehrplanarbeit im ganzen, Frage 3 im einzelnen: erst handelt es sich um Aufstellung der Lehrziele und der davon abhängigen Auswahl des Stoffes, dann um Anwendung der grundlegenden Bestimmungen auf den Lehrplan der einzelnen Klassen. Darum heifst es: 2. Ist die Ermäfsigung der Lehrziele, also die Verminderung des Lehrstoffes scharf ins Auge gefafst und wenigstens das Auszuscheidende genau festgestellt? Sind die Lehrpläne klassenweise für die einzelnen Fächer festgelegt?

Die vierte Frage bezieht sich auf die Unterrichtsarbeit, auf die naturgemäfse Durcharbeitung der im Lehrplan bereitgestellten Unterrichtsstoffe. Sie lautet: Sind für die neue Lehrmethode wenigstens die Hauptpunkte aufgestellt? Frage 5 weist auf die Prüfungen hin, in denen die Ergebnisse der gesamten Unterrichtsarbeit zu Tage treten sollen. Der Ballast aber, den diese mitzuschleppen pflegen, führt in Frage 6 auf die vielbeklagte Überbürdung. Daher heifst es: 5. Ist der in den Prüfungen bisher zu Tage getretene Ballast für immer beseitigt und dadurch 6. auch der noch durch andre Mittel zu bekämpfenden Überbürdung für die Zukunft vorgebeugt?

Die letzte Frage aber regt den Gedanken einer eingehenden Beaufsichtigung durch die Schulbehörden an: 7. Wie ist die Kontrolle gedacht, ohne welche all das wohlmeinend Geplante doch nur auf dem Papier bleibt? Ist hinreichend auf regelmäfsige und aufserordentliche Revisionen durch die verschiedenen Oberbehörden Bedacht genommen?

Auf diese Fragen möchten wir in Kürze folgende Antworten geben, wobei wir uns in vielfacher Übereinstimmung mit den Auseinandersetzungen befinden, wie sie in den Protokollen der Berliner Dezember-

konferenz niedergelegt sind. Die Abweichungen aber sollen im folgenden nicht verschwiegen werden.

1. Inbezug auf körperliche Ausbildung und genaue Beobachtung schulhygienischer Vorschriften mag an einzelnen Anstalten anerkennenswertes geleistet werden. In der Regel beruhigt man sich doch noch bei dem Hergebrachten, also bei den herkömmlichen zwei Turnstunden in der Woche. Und das könnte man auch recht gut, wenn in unsrer Jugend selbst der Trieb nach körperlicher Bewegung, Ballspiel, Schwimmen, Rudern, Laufen, Klettern u. s. w. recht rege wäre, wie in der englischen Jugend und im englischen Volk überhaupt. Dann bedürfte es keiner Anregung von aufsen, die nur zu leicht den Charakter einer künstlichen Zucht annimmt und dann wenig fruchtet. Aber nur zu bald kommt in der Entwicklung unserer Jugend die Zeit, wo der Sinn für ein frisches, frohes Sichtummeln im Freien zurücktritt, weil der Gott Gambrinus in Verbindung mit der Göttin des Skatspiels die Spannkräfte unserer Jugend lähmt. Dem mufs man entgegen treten, indem man auf Mittel sinnt, die die Lust an körperlicher Bewegung, an Stählung und Kräftigung der Muskeln zu wecken und rege zu halten vermögen. Das geschieht vor allem durch Einführung und Pflege der Jugendspiele. Wo die Lehrer zugleich Erzieher, wo die Gymnasien nicht zu Schulkasernen ausgeartet sind, wo die grofsen Städte nicht allzugrofse Hindernisse in den Weg legen, da wird die Pflege der körperlichen Gewandtheit bald in Gang kommen. Möchten nur alle Beteiligten die Mahnung des Kaisers gerne hören und beherzigen!

Die schulhygienischen Vorschriften erstrecken sich teils auf die Zeit, die die Schule für Unterricht und Hausarbeit in Anspruch nimmt, teils auf die äufseren und inneren Bedingungen, unter denen diese Arbeit geleistet werden mufs. Nach dieser Richtung ist man einig in der Forderung der Herabsetzung der wissenschaftlichen Unterrichtsstunden und in dem Wunsch der Verlegung derselben auf den Vormittag. Wenn zwischen die Unterrichtsstunden die nötige Erholungspause eingefügt wird, und ein richtiger Wechsel in der Beschäftigung der Schüler durch einen guten Stundenplan eintritt, so können am Vormittag sehr wohl fünf Stunden angesetzt werden ohne geistige und körperliche Schädigung. Freilich darf die Freiheit der Nachmittage nicht durch eine Fülle häuslicher Arbeiten in Frage gestellt werden. Diese Gefahr rückt um so mehr in die Ferne, je mehr das Lernen in die Unterrichtsstunden selbst verlegt, die häusliche Arbeit nur als Ergänzung und Befestigung des Gelernten angesehen wird.

Das Höchste, was der Unterricht erzielen kann, ist die Erziehung

des Schülers zur Selbstthätigkeit. In der frei gewählten und mit innerem Eifer verfolgten Beschäftigung bethätigt sich die geistige Kraft des Schülers am besten, da mit ihr gewisse Lustgefühle verbunden sind, wie sie auch den Gelehrten zu weiteren Arbeiten antreiben. Wo aber die Hausarbeit infolge ungeeigneten Schulunterrichts als eine Last empfunden wird, da kann man keine Stärkung und Weckung der Geisteskräfte erwarten, vielmehr eine Abstumpfung bei allem Wissenszuwachs. Forderten wir vorhin viel Bewegung im Freien, so verlangen wir mit gleichem Recht viel freie Bewegung im Innern. Solange freilich die Strafarbeiten blühen, d. h. solange die Arbeit zur Strafe geworden ist, da sind die Gymnasien allerdings weit entfernt, Erziehungsschulen zu sein, sie sind dann in Wahrheit Strafanstalten. Als solche zeigen sie sich auch da, wo die sogenannten Nachhilfestunden beinahe zur Regel werden. Strafarbeiten und Nachhilfestunden geben einen guten Gradmesser für den Stand der Schule ab. Ebenso das wöchentliche oder gàr tägliche und stündliche Certieren, das sich auch noch hie und da finden soll. Was helfen aber die neuesten Subsellien, wenn die Lehrer nach den ältesten didaktischen Vorschriften sich richten? —

Mit der geforderten Verminderung des Lehrstoffes verbindet sich von selbst eine Herabsetzung der Lehrziele und eine Ermäſsigung des Lehrstoffs. Der Mensch lebt bekanntlich nicht von dem, was er iſst, sondern von dem, was er verdaut. Daher die groſse Sorgfalt bei der Zusammenstellung der Speisezettel, die in merkwürdigem Gegensatz steht zu der groſsen Sorglosigkeit bei der Aufstellung der Lehrpläne, die das umfassen, was der jugendliche Geist verarbeiten soll. Ihnen werden die merkwürdigsten Dinge ohne alle Gewissensbisse zugemutet, weil die schädlichen Folgen einer falschen Behandlung erst dann einzutreten pflegen, wenn jede Kontrolle des früher Verfehlten aufgehört hat.

Höchst verhängnisvoll für unsere höheren Erziehungsschulen sollte die Herrschaft des Grundsatzes werden, daſs das Wissen um des Wissens willen gepflegt werden müsse. Denn nun war für die Anhäufung der Lehrfracht ein Ausblick ins Unermeſsliche eröffnet. Nun traten die einzelnen Gymnasien in einen Wettbewerb ein, der in den Schulräten bei den Abgangsprüfungen eine nur zu bereitwillige Unterstützung fand. Je mehr positives Wissen aufgehäuft ward, je mehr in Einzelheiten und Feinheiten geglänzt werden konnte, sei es z. B. auch nur in der Angabe der in der Ilias auftretenden Herolde, um so erhabener und dem Universitätsbetrieb näher gerückt fühlte man sich. Es ist hohe Zeit, diesen Eitelkeitsteufel mit Stumpf und Stiel auszurotten und recht eindringlich dem Satz nachzudenken, daſs lernen, was Dinge bedeuten, heilsamer und notwendiger ist, als lernen, wie Worte heiſsen.

Die Überfülle des Stoffes führt mit unabweisbarer Nötigung zum Wortunterricht. Denn wo soll die Zeit und die Geduld herkommen, überall auf die Grundlage alles gediegenen Wissens, auf die äufsere und innere Anschauung der Dinge, zurückzugehen? Das pädagogische Gewissen schlägt in den Lehrern im Durchschnitt lange nicht lebhaft genug, um sie mit unwiderstehlicher Gewalt auf die Erkenntnis der Grundbedingungen alles gründlichen Lernens zurückzuweisen. Wie viele von ihnen sind von der Notwendigkeit durchdrungen, aufser ihrem Fachwissen mit psychologischen Studien sich zu beschäftigen, um den Wegen nachspüren zu können, auf denen das Wachstum der jugendlichen Geister vor sich zu gehen pflegt? Über den Reiz neuer Mitteilungen, die verhältnismäfsig bequem zu haben sind, vergessen sie die psychologisch notwendige Kettenfolge der Unterrichtsprozesse. Dadurch wird der Schüler zum Wortemachen verleitet und zu der Einbildung verführt, als wüfste er Sachen, während er doch nur Phrasen plappert, als hätte er Brot, während er Steine sammelt. Von der Gefahr, die eintritt, wenn reife Urteile einem unreifen Geiste andemonstriert werden, geben sich die wenigsten Rechenschaft. Sie begnügen sich Wissensspeicher in den Köpfen anzulegen, wenn diese selbst auch damit zur Mittelmäfsigkeit degradiert werden.

Aus der Überfülle des Lehrstoffs, die selbst in pädagogisch gut geleiteten Schulen noch vorherrscht, weil die Macht der Tradition oft stärker zu sein pflegt als vernünftige Überlegung, mufs, weil zu stark an das mechanische Gedächtnis appelliert wird, der Übelstand herausspringen, dafs die Schüler den Unterricht als eine Last, nicht als eine Lust empfinden. Eine Lust sollte er aber doch unter allen Umständen sein, und zwar eine Lust, wie sie mit rechtschaffner Arbeit sich verbindet. Die Jugend ist doch nicht auf der Welt, um für die Lehrer Strafarbeit zu leisten. Die Schulen sind doch wegen der Schüler da. Oder wäre es umgekehrt? In grofsen Städten soll wirklich die Meinung verbreitet sein, dafs die Kinder wegen der Schulen da seien. Da kann man sich dann über die Feigheit der Eltern den Schulpäpsten gegenüber nicht wundern. Möchten doch diese Schultyrannen einmal die Qualen sich ausmalen, die im Jenseits von so und so viel gemarterten Schülerseelen ihrer warten! Vielleicht würde es ihnen zur Einsicht verhelfen, dafs doch auch die Eltern ein gewisses Recht auf Erziehung und Unterricht ihrer Kinder fordern dürfen.

Unverständige Eltern giebt es freilich auch genug. Namentlich tritt der Unverstand hervor in dem Bestreben, in unserer Jugenderziehung möglichst viel zu verfrühen. Man kann in unserer nervös hastenden

Zeit gar nicht mehr erwarten, bis die Frucht reif ist. Was Wunder, wenn auch den Erziehern der Gedanke abhanden gekommen ist, dafs es beim Unterricht allerdings darauf ankommt, dafs das Kind bestimmte Dinge kennen lernt, aber gar nichts darauf, dafs es sie möglichst früh erfährt. Statt dem Unverstand der Eltern hierin entgegen zu treten, begünstigt die Schule die Dressurpädagogik noch. So kann sie, um nur ein eklatantes Beispiel zu nennen, dem Kind nicht früh genug die Anschauung von der scheinbaren Bewegung der Sonne nehmen. Wozu? Nur um Worte an die Stelle zu setzen. Denn das geschieht, wenn man das heliozentrische System einem Knaben nahe bringen will, wiewohl er noch gar kein Verständnis dafür haben kann. Wollten die Lehrer doch der Geschichte der Wissenschaften in dem Sinne nachgehen, dafs in ihrer Entwicklung vorzügliche Winke niedergelegt sind für den diesen Gang nachahmenden Fortschritt des Knaben. Die Ergebnisse sind eine Frucht jahrhundertelanger Anstrengung und beruhen auf Denkprozessen, die ein Mensch nicht am Anfang, sondern erst im Laufe seiner geistigen Entwicklung zu fassen vermag.

Hiermit betreten wir ein Gebiet, das der Kaiser in seiner vierten Frage berührt, in Gymnasialkreisen bisher ein *noli me tangere*. Wie manche Menschen in die sog. gute Gesellschaft erst dann eintreten können, wenn ein Hochgestellter sich ihrer erbarmt, so ergeht es auch manchen Begriffen. Durch den Kaiser ist der Begriff »Lehrmethode« nun auch in die Gymnasien eingeführt worden. Hier unterrichtete man nämlich bisher wissenschaftlich, nicht methodisch. Die Methode, das methodische Unterrichten überliefs man sehr gern den *diis minorum gentium*. Für diese erschien ja die äufserliche Abrichtung, Schablone, Routine, Schematismus und Mechanismus — dies alles steckt in dem verpönten Namen »Methode« — sehr passend, sehr vortrefflich. Aber methodisches Verfahren fordern von den Lehrern an höheren Unterrichtsanstalten heifst ihre wissenschaftliche Tüchtigkeit untergraben, sie in ihrer individuellen Freiheit beschränken, sie degradieren, ihre Wirksamkeit in Frage stellen.

Welche Unwissenheit und welche Thorheit! Statt sich das Wesen der Methode klar zu machen, ereifert man sich an ihren Zerrbildern. Wer nichts von Psychologie versteht, kann sich freilich nicht daran erinnern, dafs die wahre Lehrmethode gegründet ist auf die stetigen, in jeder normal angelegten Menschenseele in gleicher Weise verlaufenden psychischen Vorgänge. Wie kann man von Schablone, Fesseln u. s. w. reden, wo das Lehrverfahren sich nach den natürlichen Bedingungen des psychischen Geschehens richtet? Nimmt man etwa an, jeder Gymnasial-

lehrer sei ein Lehrer von Gottes Gnaden, und als solcher brauche er nur sein Sprüchlein zu lernen, das übrige, d. h. wie er es andern beibringe, falle ihm durch eine höhere Eingebung zu? Dem steht die Thatsache gegenüber, dafs auch der pädagogische Genius sich verirrt und in Willkür gerät, wenn er die psychischen Gesetze verachtet; dafs er erst wahrhaft frei wird, wenn er sich ihnen unterwirft.

Aber sind die Grundzüge dieser Lehrmethode festgesetzt, fragt der Kaiser. Gewifs, soweit unsere psychologischen Kenntnisse reichen, soweit man Einblick in das psychische Geschehen und in die Gesetze, die es regeln, gewonnen hat. Man mag hierüber noch so skeptisch denken, gewisse Ergebnisse sind doch vorhanden, die von der Didaktik aufgenommen und verwertet sind. Nur müssen die Beteiligten sich darum kümmern und nicht eine so schauderhafte Unwissenheit in psychologischen — und auch in ethischen — Dingen zur Schau tragen. Mit dem wohlfeilen Rezept, das kein Geringerer als Fr. A. Wolf empfahl: Habe Geist und wisse Geist zu wecken, kommt man heutzutage sowenig durch, als wenn man einem armen Teufel raten wollte: Habe eine Million und wisse Millionen zu wecken. Zur Kenntnis der Lehrmethode dringt man nur durch mittelst der Einsicht in die Gesetzmäfsigkeit des psychischen Geschehens. Wer ein Erzieher sein will, mufs diese zu begreifen suchen. Eine eingehende Kenntnis der unregelmäfsigen Verben allein thuts nicht, sowenig, wie wenn ein Fufsreisender auf den Gedanken kommen wollte, nur ein Bein zu gebrauchen.

Die fünfte Frage des Kaisers führt uns zu den Abgangs-Prüfungen. Unsere Antwort ist hier eine ungemein einfache: Der in den Abgangs-Prüfungen zu Tage tretende Ballast wird am sichersten dadurch beseitigt, dafs man die Prüfungen selbst aufhebt. Für diesen kräftigen Schnitt sprach sich nur eine Stimme im Berliner Schulparlament aus; alle anderen hielten es für richtiger, dem Hund den Schwanz stückweise abzuhauen. Die Begründung dieses Standpunktes war aber keineswegs überzeugend. Denn was man für Beibehaltung der Abgangs-Prüfung vorbrachte, bezieht sich gar nicht auf das Examen, sondern auf den Abschlufs der Schularbeit. Das ist gewifs ein hochwichtiges Ereignis im Leben des jungen Mannes. Dieses Ereignis wird aber nicht durch die Prüfung, sondern durch das Reifezeugnis äufserlich gekennzeichnet. Letzteres aber kann sehr wohl vom Lehrerkollegium ausgestellt werden ohne Prüfungsformalitäten und ohne schulrätliche Bevormundung. Der Prüfungsapparat, der jetzt in Scene gesetzt wird, hat gewöhnlich nur den Erfolg, den unangenehmen Erinnerungen an die Schule noch eine weitere hinzuzufügen.

Bei dem Gedanken an den Prüfungszopf drängt sich unwillkürlich

die Frage auf: Wie sind wir nur in dies Chinesentum hineingekommen? Solange wir die Zöpfe aufsen trugen, fühlten wir uns gebunden; jetzt wo wir sie innen haben, sind wir es. Eine glückliche Zeit, wo man den Zopf mir nichts dir nichts abschneiden konnte. Könnten wir uns jetzt nur zu dem Schnitt entschliefsen! Man würde aufatmen wie von einem Druck, man würde sich freuen, eines unnötigen Aufwandes an Kraft und Zeit überhoben zu sein, man würde an dem frischkeimenden, individuellen Leben der einzelnen Anstalten wieder seine Freude haben. Jetzt scheint die Prüfung wesentlich für den Schulrat da zu sein, der nach den Nummern des Examens den Stand der Schule abschätzt. Dazu aber sollen die Inspektionen während des Schuljahres verhelfen; die Oberbehörde soll in erster Linie nicht nachfragen, welche Ergebnisse liefert der Unterricht, sondern nachsehen, wie die Ergebnisse bei den Schülern zu stande gekommen sind.

Dafs die Abgangszeugnisse vom Lehrerkollegium ausgestellt werden können, darüber ist wohl jeder Zweifel ausgeschlossen. Denn was ein Schüler an Kenntnissen besitzt, darüber dürfte das Kollegium wohl im Laufe der Jahre sich klar geworden sein. Und ebenso dürfte es wohl annähernd die sittliche Verfassung seiner Zöglinge kennen, vorausgesetzt, dafs die Schulkasernen verschwinden und die Bedingungen für eine persönliche Einwirkung geschaffen werden. Wer da glaubt, mittelst einer Prüfung den sittlichen Standpunkt eines Schülers kennen zu lernen, befindet sich in einem verhängnisvollen Irrtum. Über Kenntnisse kann man examinieren, über Gesinnungen nicht. Deshalb ist es auch ein trauriges Zeichen der Zeit, wenn verlangt wird, die Religion bei der Abgangs-Prüfung zu berücksichtigen, damit der Schüler mehr Respekt vor diesem Unterrichtsgegenstand bekäme. Nur zu! Von dem Vorrat an dogmatischen und kirchengeschichtlichen Kenntnissen hängt ja freilich die Gesinnung des Menschen ab!

Stellt man der Schule als Aufgabe hin, unter staatlicher Oberaufsicht gewonnene Zeugnisse zu produzieren, so behalte man die Abgangs-Prüfung bei. Will man aber frische, leistungsfähige Jünglinge erziehen, die sich mit Feuereifer auf ihre Studien werfen, dann schaffe man sie ab. Nicht als ob an dieser einen Frage alles hinge. Keineswegs. Aber eine gesunde Entwicklung unseres Gymnasialwesens ist nur zu erhoffen unter Vermeidung alles Schablonenhaften, alles Bureaukratischen. Um eine freiere Beweglichkeit herzustellen, sei es auch auf Kosten des Wissensquantums, lasse man diesen Hemmschuh, die unnötige und lästige Abgangs-Prüfung fallen. Man erinnere sich doch, dafs es eine Zeit gab, die nichts von diesem Zopf wufste und in der doch aus unseren Schulen

die gröfsten Männer der Nation hervorgingen! Gab es doch auch eine Zeit, wo der Eintritt in die Universität gar nicht von einem Reifezeugnis abhing. Damals hatte man Vertrauen auf die menschliche Natur, jetzt scheint dasselbe mehr auf papiernen Urkunden zu beruhen. Es ist ein überaus trauriger Standpunkt, wenn man meint, der heutige Mensch käme überhaupt nicht vorwärts, wenn er nicht durch Prüfungen genötigt würde zu lernen. Fassen wir doch Mut, und kehren wir zu der alten Freiheit zurück! Gönnen wir den einzelnen Anstalten und den einzelnen Menschen wieder mehr freie Bewegung, und man wird sehen, dafs die geistigen Kräfte nicht gehemmt, sondern erst recht frei werden. Durch die Staatsaktion der Zwangsprüfungen wird nur Mittelmäfsigkeit gezüchtet, über die jetzt alle Welt Klage erhebt. Sollte es nur die Klage des älteren Geschlechts sein, das die Vergangenheit im rosigsten Licht zu sehen pflegt?

Aber nicht genug, dafs die Berliner Schulkonferenz ganz energisch für Beibehaltung der Abgangs-Prüfung eintrat, sie gab sogar ihre Zustimmung zu dem unglücklichsten aller Gedanken, die in dieser Versammlung vorgebracht worden sind, den Prüfungsapparat noch zu vermehren und unser Schulwesen noch mehr zu ruinieren, nämlich eine Prüfung nach Zurücklegung der unteren Sekunda einzuschieben. Und zu welchem Zweck? Zu keinem andern, als um eine neue papierne Urkunde, den Berechtigungsschein zum einjährigen Militärdienst, zu produzieren. Alle Freunde einer gesunden Entwicklung hatten gehofft, dafs unsere höheren Schulen endlich von dem Druck und der Last befreit würden, den die Rücksicht auf ein militärisches Vorrecht ihnen aufgezwungen hatte. Man hatte gehofft, dafs dieses Vorrecht nur an das Reifezeugnis der höheren Schulen geknüpft werden würde, um alle diejenigen Schüler fern zu halten, die nur nach dem bewufsten Schein streben, und sie dahin zu verweisen, wohin sie gehören, in die sechsklassigen Realschulen.

Und diese Hoffnung war durchaus berechtigt. Am 18. März 1890 hatte der Kultusminister im Abgeordnetenhaus verkündigt, »es habe sich auf Grund der hochherzigen Initiative Seiner Majestät die sichere Möglichkeit ergeben, dafs das ganze einjährig-freiwillige Berechtigungswesen, das das wesentlichste Hemmnis für eine gedeihliche Entwicklung des höheren Unterrichts sei, aus der ganzen Behandlung der organisatorischen Fragen ausscheide.« Welch frohe Botschaft! Wie atmete man auf, da nun die sichere Aussicht eröffnet wurde, dafs die unnatürliche Ehe zwischen unserm Bildungs- und dem einjährig-freiwilligen Berechtigungswesen aufgehoben werden sollte, in der das erste dem zweiten geopfert ward.

Am Ende des Jahres nun diese Enttäuschung!

Wie ist das nur zu erklären? Wem soll man heutzutage noch

Glauben schenken, wenn von hoher Stelle gerade das sanktioniert wird, was kurz vorher als verderblich von derselben Stelle aus gebrandmarkt wurde? Sollte es wirklich so sein, was man in der Dezember-Konferenz behauptete, dafs Charaktere bei uns selten würden?

Statt, wie man hoffen durfte, den Dienst, den die Schule der militärischen Ausbildung zu leisten hat, so einzurichten, dafs der Jugend kein Schade geschehe, zerreifst man die Bildungszeit, die in sich naturgemäfs eine geschlossene Einheit bildet, in zwei Teile, in einen sechsjährigen Unter- und einen dreijährigen Oberbau. Was thun die jungen Leute mit dem bifschen Latein und Griechisch, das sie aus dem Unterbau mit fortnehmen? Und was thun die Gymnasien mit dem Schülermaterial, das bis zu dem Examen der Untersekunda fortgeschleppt wird, da sie als humanistische Anstalten doch nur die unterrichten sollten, die sich dem gelehrten Beruf widmen? Letzteres ist künftig nur im dreijährigen Oberbau der Fall; der sechsjährige Unterkursus verfolgt ein sehr triviales Ziel: Ersitzung eines Scheines!

Ist es nicht ein merkwürdiges Geschick, dafs derselbe Kultusminister, der die Gesundheit der Gymnasien herbeiführen wollte, zuletzt noch die Hand bot, ihren Krankheitszustand zu verschärfen? Und ist es nicht ein merkwürdiges Geschick, dafs dasselbe Schulparlament, das so eifrig jede bureaukratische Bevormundung zurückwies, im Anschlufs an die siebente Frage des Kaisers den Beschlufs fafst, eine Vermehrung der Zahl der Schulräte sei dringend wünschenswert?

Difficile est, satiram non scribere.

Die Sache war so einfach zu lösen. Hätte man die Abgangs-Prüfungen gestrichen, so würden die vorhandenen Aufsichtsorgane vollständig genügen. Ja sie würden erst recht auf das, was sie leisten sollen, hingewiesen. Die Schulräte sollen bisher bei den Prüfungen nur zu oft als Schulpäpste aufgetreten sein. Das würde sich bessern, wenn man die Schulrevision unter den Gesichtspunkt rücken wollte, dafs sie als ein Freundschaftsdienst zur Förderung der persönlichen Wirksamkeit und Tüchtigkeit, zur Anfeuerung und Ausbildung eines gesunden und frischen Schullebens empfunden würde, nicht als eine hochnotpeinliche Bevormundung. Wozu denn das mühsame Hervorsuchen aller möglichen Kleinigkeiten, damit nur an Wahrung der steifen Würde und an Aufrechterhaltung des nötigen Reliefs ja nichts verloren gehe? Nur wer innerlich nichts zuzusetzen hat, mufs äufserlich gewisse Schranken um sich ziehen. Der mechanisierende Einflufs bureaukratischer Art ist nirgends so gefährlich als auf dem Gebiete des Bildungswesens, falls man nur Wert darauf legt, dafs ein frischer, kräftiger und selbständiger Geist

darin wehe. Was soll aus der Nation werden, wenn unter denen, die bestimmt sind ihre Führer zu sein, der geistige Schwung schon frühzeitig in eine wohlanständige Mittelmäſsigkeit verwandelt wird, die durch so und so viel Examina hindurchgetrieben gar nicht anders kann, als die äuſsere Form für das zu halten, was des Menschen Würde ausmacht!

Es heftet sich ein tragisches Geschick an die Arbeit der Berliner Schulkonferenz. Sie verurteilt alles geistlose, mechanische Examenwerk. Trotzdem wird der Apparat um eine weitere Prüfung verstärkt. Sie ist ein ausgesprochener Gegner des Bureaukratismus. Trotzdem will sie die Zahl der Schulräte vermehren.

Nach einem Worte Friedrichs des Grossen ist kein Gefühl des Menschen mit seinem inneren Wesen so verwachsen, von ihm so unzertrennlich, wie das Gefühl der Freiheit. Das trifft vor allem für unsere Frage zu. Spielraum für eine frohe Bethätigung der Geister ist das, was uns not thut. Das wurde auch auf der Konferenz mehrfach betont, aber die Konsequenzen dieses Standpunktes zu ziehen scheute man sich. In der Angst, von dem Ererbten etwas zu verlieren, schloſs sich bei den Abstimmungen die Gewohnheit, das Hergebrachte wie ein Ring um die aufstrebenden Gedanken und drängte sie zurück. Als ein entzückender Anblick mochte es den Mitgliedern erscheinen, wenn das ganze Bildungs- und Erziehungswesen einer Baumschule gliche, in der alles fein beschnitten und angebunden, von allen Auswüchsen befreit, durch stete Bevormundung geschützt, säuberlich in Reih und Glied dasteht.

Das Geschick scheint gerade uns Deutsche dazu ausersehen zu haben, eine Illustration zu dem Satz zu liefern: Die Götter setzten vor den Lohn den Schweiſs. Welcher Aufwand von Pathos und Gelehrsamkeit, wie viel guter Wille! Trotzdem das Ergebnis in den Hauptfragen ein so zweifelhaftes und unbefriedigendes.

Beherzigenswerte Gedanken im einzelnen sind genug geäuſsert worden, aber das Ganze bedeutet doch nur eine Halbheit. Das zeigte sich recht deutlich in der Frage der Organisation der höheren Schulen. Mit Recht, so meinen wir, gab man auf Anregung des Kaisers die Dreiteilung auf und bestimmte nur zwei Arten höherer Schulen: Gymnasium und Ober-Realschule, beide mit neunjährigem Kursus. Statt nun eine gleiche Wertschätzung der humanistischen und realistischen Vorbildung anzuerkennen, sprach man nur von einer möglichsten Gleichstellung, gab dem Gymnasium volle Berechtigung, den Ober-Realschulen aber eine beschränkte. Also auch hier wieder eine Halbheit; keine Arbeit aus dem Vollen.

Kein Wunder daher, wenn die schliefsliche Zusammenstellung der Ergebnisse nur teilweise befriedigt und vielmehr das Gefühl einer tiefen Enttäuschung zurückläfst.

Diese Zusammenstellung liegt nun vor in den Verordnungen des Kultusministeriums, die vom sogenannten Siebenerausschufs, gebildet aus Mitgliedern der Dezember-Konferenz, vorbereitet, vor kurzem veröffentlicht worden sind:

1. Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen. Berlin, Hertz.
2. Ordnung der Reifeprüfungen an den höheren Schulen und Ordnung der Abschlufsprüfungen nach dem sechsten Jahrgang der neunstufigen höheren Schulen. Berlin, Hertz.

Zu ihnen müssen wir uns nunmehr wenden.





III. Die neuen Verordnungen.

Mit dem 1. April 1892 traten die neuen Verordnungen der preußischen Regierung in Kraft. Mit ihnen ist also das Schulreform-Drama, oder wie andere wollen, die Tragödie vorläufig beendet.

Auf Seite 3, 4 und 5 der soeben genannten Broschüre (s. S. 30) finden wir die neuen Lehrpläne. Die hauptsächlichsten Unterschiede gegen die Lehrpläne von 1882 mögen durch folgende Übersicht veranschaulicht werden.

Lehrpläne:

I. Gymnasium.		II. Real-Gymnasium.		III. Ober-Realschule.	
Deutsch u. Geschichtserzählungen	+ 5	Deutsch u. Geschichtserzählungen	+ 1	Deutsch u. Geschichtserzählungen	+ 4
Latein	—15	Latein	—11		
Griechisch	— 4				
Französisch	— 2	Französisch	— 3	Französisch	— 9
		Englisch	— 2	Englisch	— 1
Geschichte u. Erdkunde	— 2	Geschichte u. Erdkunde	— 2	Geschichte u. Erdkunde	— 2
		Rechnen u. Mathem.	— 2	Rechnen u. Mathem.	— 2
Naturbeschreibung	— 2			Naturbeschreibung	— 1
Physik	+ 2			Physik	— 1
				Chemie	+ 2
Zeichnen	+ 2	Zeichnen	— 2	Zeichnen	— 8
Zusammen	—16	Zusammen	—21	Zusammen	—18

Als entschiedene Fortschritte müssen wir im Gymnasium die Vermehrung der Unterrichtsstunden für Deutsch, Physik, Zeichnen und Turnen, die Verminderung der Stunden für Latein und die Hinausschiebung des französischen Unterrichts betrachten. Dagegen halten wir es für einen Fehler, die Stunden im Griechischen herabzusetzen, worüber weiter unten die Rede sein wird.

Die alt-klassischen Sprachen können jede mit einer Stunde täglich auskommen, vorausgesetzt, dafs mit dem aufgestellten Ziel voller Ernst gemacht wird und sich nicht unter der Hand das formale Ziel wieder in den Vordergrund drängt, das auf die schriftliche Beherrschung der Sprache ausgeht. Diese Gefahr liegt solange nahe, solange in der Abgangs-Prüfung eine schriftliche Prüfungsarbeit verlangt wird. Für das Griechische wird nur die Übersetzung aus einem griechischen Schriftsteller gefordert; warum nicht auch für das Lateinische?

Der lateinische Aufsatz zwar ist gefallen und die berüchtigte Prophezeiung, dafs mit ihm das Gymnasium fallen würde, bis jetzt nicht eingetreten. Warum bleibt aber, so kann man mit Recht fragen, als Zielleistung die Übersetzung aus dem Deutschen ins Lateinische stehen? Die sprachlich-logische Schulung verlangt diese Zielleistung nicht; überdies kann man keine Erleichterung darin erblicken. Bei dem lateinischen Aufsatz hatte der Schüler es in der Hand, seinen Phrasenschatz anzuwenden, was ihm von Regeln u. s. w. zu Gebote stand, an den Mann zu bringen; bei dem vorgelegten Übersetzungsstück aus dem Deutschen aber können ihm sehr starke Schwierigkeiten entgegentreten. Welcher Vorteil in dieser Bestimmung liegen soll, ist schlechterdings nicht einzusehen. Also lasse man sie, ebenso wie beim Griechischen, lieber fallen und beschränke sich auf mündliche und schriftliche Übersetzung aus der Fremdsprache ins Deutsche.

Als eine Wendung zum Bessern verzeichneten wir soeben auch die weitere Fortführung des Zeichenunterrichts bis zur Untersekunda; von hier ab tritt der nicht verbindliche Unterricht ein. Dafs letzterer in nicht zu ferner Zeit zum verbindlichen erhoben werde, müssen wir aus Gründen empfehlen, die im letzten Kapitel eingehend dargelegt werden sollen, wo wir den Zeichenunterricht als Kunstunterricht direkt neben den Gesinnungsunterricht einstellen.

Dafs die Pflege körperlicher Gewandtheit schärfer betont und wöchentlich drei Turnstunden angesetzt worden sind, dürfte ebenfalls allgemeine Billigung finden, sowie die Rücksicht auf körperliche und geistige Gesundheit, die durch die neuesten Vorschriften hindurchweht.

Auch zeugen die methodischen Bemerkungen, die jedem Unterrichtsfach angeschlossen worden sind, von eingehendem Verständnis der Didaktik und sind zumeist wertvoll. Besonders sei hervorgehoben, dafs an mehreren Stellen der so oft verspotteten Konzentrationsidee empfehlende Erwähnung geschieht. Auf die methodische innere Verknüpfung der verwandten Lehrfächer und auf entsprechende Gruppierung des Lehrstoffes wird mehrfach hingewiesen und dabei hervorgehoben, dafs

gegenüber einseitigem Fachlehrersystem die sprachlich-geschichtlichen Fächer einerseits und die mathemathisch-naturwissenschaftlichen andrerseits in jeder Klasse thunlichst in eine Hand gelegt werden.

Die erziehliche Macht der Lehrerpersönlichkeit und die Bedeutung der methodischen Ausbildung neben der fachwissenschaftlichen Ausrüstung kommt vollauf zur Geltung, so daſs wir mit vollem Recht sagen können, daſs in den neuen Verordnungen allerdings wertvolle Zusammenfassungen vorliegen, die für die Weiterarbeit eine geeignete Grundlage abgeben können.

Für abgeschlossen können wir die Frage nach der Einrichtung der höheren Schulen vor allem deshalb nicht halten, weil, wie schon mehrfach hervorgehoben, die prinzipielle Auffassung des Bildungswesens und der Bildungsarbeit innerhalb der gesamten Kulturbewegung viel zu wenig beachtet worden ist. Im einzelnen sind anerkennenswerte Fortschritte gemacht worden; aber weil es an einer grundsätzlichen Auffassung des ganzen Problems fehlte, so ist man mehrfach auf halbem Wege stehen geblieben. Unter dem Druck der Tradition stehend konnte man zu eingreifenderen Schnitten sich nicht entschlieſsen. Was in der Dezember-Konferenz gesündigt worden, muſste notwendigerweise in den Regierungs-Vorschriften sich wiederspiegeln.

Wie lange die neuen Verordnungen bleiben werden, wer will es wissen? Nach den heiſsen Kämpfen ist jetzt eine gewisse Ermattung eingetreten. Das Bedürfnis nach Ruhe ist vorherrschend, und so wird die neue Ordnung einstweilen stillschweigend hingenommen. Nur von Zeit zu Zeit tönen Schüsse aus dem Lager der Berliner Einheits-Schule; sie ist natürlich am wenigsten von dem Lauf der Dinge befriedigt. Ihre Hoffnung besteht gegenwärtig in dem Versuch, der in Frankfurt a. M. gemacht wird, wovon sogleich gesprochen werden soll, und in der Zusicherung des preuſsischen Kultusministers, daſs er ähnlichen Versuchen unter gewissen Bedingungen gern seine Zustimmung erteilen wolle.

Im Gymnasium aber stehen vor allem die Philologen zweifelnd der Neuordnung gegenüber. Sie fragen sich, ob es möglich sei, bei Verringerung der Stundenzahl die aufgestellten Ziele zu erreichen: vor allem die möglichst fehlerfreie Übersetzung aus dem Deutschen ins Lateinische. Bereits regt sich die Opposition gegen diese Aufgabe, und mit Recht, wie ich schon dargelegt habe.

So ist in den Neuordnungen ein Keim vorhanden, der den Ansatz zu neuer Bewegung giebt. Dieselbe wird nicht eher zur Ruhe kommen, bis die gesamte Schulfrage prinzipiell angefaſst wird, und die bestimmenden Faktoren zu der Einsicht gelangt sind, daſs eine befriedigende Lösung nur dann zu erhoffen ist, wenn von grundsätzlichen Erwägungen, die

die Schule als eine Einheit auffassen, ausgegangen wird. Dieselben haben zu diesem Zweck das Erziehungsziel scharf im Auge zu behalten, das für alle Erziehungsschulen maſsgebend, für alle das gleiche ist. Hierin ist die Einheit des gesamten Erziehungswesens begründet.

Auseinander gehen die verschiedenen Anstalten in den Mitteln, die sie zur Erreichung des Zieles in Bewegung setzen können. Der Rahmen, in dem sich die Erziehungsarbeit bewegt, ist ein ungemein verschiedener, da die Volksarbeit in verschiedenen Kreisen sich abspielt. So gewiſs die Zielstellung eine ideale ist und sein muſs, so gewiſs muſs die Bildungsarbeit an das Gegebene, an das Reale sich anschlieſsen, wenn sie die Wirklichkeit dem Ideal anzunähern bestrebt ist.

Was das Hauptziel der Gegenwart sei und was das Hauptmittel, dem wollen wir sogleich nachdenken, um dann die Organisationen zu betrachten, in denen die Erziehungsarbeit nach unserer Überzeugung zu verlaufen hat.

Vorher sei aber noch kurz des eben erwähnten Versuches zu Frankfurt am Main gedacht, der hervorgegangen ist aus der Forderung, für die individuelle Gestaltung des Schulwesens an den verschiedenen Orten Freiheit zu gestatten. So notwendig die straffe Zentralisation z. B. auf dem Gebiet der militärischen Erziehung sich herausstellt, so verderblich wirkt sie im Erziehungswesen. Hier will vor allem der Deutsche nicht beschränkt sein, sondern innerhalb gewisser Grenzen, die vom Wohl der Gesamtheit gegeben sind, einer gewissen freien Bewegung sich erfreuen, in der seine schöpferische Kraft seine Teilnahme an der geistigen Entwicklung hervortreten und mitthun kann.

Nun hatte eine Hauptrichtung in der Gesamtbewegung der Schulreform sich darauf geworfen, eine Einheitsschule für alle höheren Unterrichtsanstalten zu empfehlen, die die Schüler bis zum 16. Lebensjahr führen sollte, von wo dann die Trennung in Gymnasien, Realgymnasien und Ober-Realschulen stattzufinden habe.

Mit dieser Einheitsschule sollen bestimmte Vorteile verknüpft sein. Aber so leidenschaftlich dieselben empfohlen, so heftig sind sie als eingebildete bekämpft worden. Neuerdings hat eine Schrift von Uhlig (Die Einheitsschule mit lateinlosem Unterbau. Heidelberg 1892.) dies gethan. Die Ergebnisse seiner Untersuchung faſst der Herausgeber so zusammen:

1. Von der Einheitsschule mit lateinlosem Unterbau wird erwartet, daſs sie den Zudrang zu den gelehrten Berufsarten vermindern würde. Sie würde ihn vermehren. S. 14 ff.
2. Die Einheitsschule soll vor Überbürdung der Schüler schützen. Sie würde die Gefahr einer solchen in einer Reihe von Klassen steigern. S. 36 ff.

3. Die Einheitsschule, in der die Sonderung der Lateiner und Nichtlateiner mit Untertertia begönne, würde den Eltern die Wahl des Berufes keineswegs erleichtern. S. 44 f.
4. Für die, welche Latein lernen sollen, ist auch weiterhin an dem Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts mit dieser Sprache festzuhalten. S. 55 ff.
5. Die humanistischen, insbesondere die griechischen Schulstudien würden durch Hinaufschiebung des Lateinischen nach Tertia und des Griechischen nach Sekunda der Verkümmerung entgegengehen. S. 74 f.
6. Auch andere Unterrichtsgegenstände würden in Sekunda und Prima unter solcher Lehrplangestaltung leiden. S. 85 f.
7. Dafs die Einführung der Einheitsschule in den weitesten Kreisen Zufriedenheit mit der öffentlichen Gestaltung des höheren Unterrichts hervorrufen würde, ist eine durchaus unbegründete Hoffnung.

Weitaus am wichtigsten erscheint mir der fünfte Punkt.

Wenn man die klassischen Studien in der angegebenen Weise verkürzt, so dürfte die Frage nach dem Wegfall derselben allerdings sich bald einstellen. Man braucht Jean Paul noch nicht recht zu geben, der da glaubt, die Menschheit sänke unergründlich tief, wenn nicht die Jugend durch den stillen Tempel der grofsen alten Zeiten und Menschen den Durchgang zu dem Jahrmarkt des Lebens nähme — und man müfste doch darauf bestehen, dafs wenigstens ein Teil der höheren Schulen in intensiver Weise die Kenntnis der alten Sprachen und damit der alten Litteratur fortpflanzte. Denn hier liegt ein Bildungsgut, das unserem Volk nicht verloren gehen darf, weil der hohe Mafsstab, der mit ihm uns gegeben ist, auch weiterhin unser geistiges Leben immerfort heben und stärken kann. Und in diesem Bildungsgut sind vor allem Bildungselemente für unsere Jugend eingeschlossen, wie man sie passender und würdiger nicht zu finden vermag. Warum also darauf verzichten, ganz abgesehen von der formal-logischen Schulung, die durch das Betreiben der alten Sprachen vorzüglich gefördert werden kann, obwohl zuzugestehen ist, dafs die modernen Sprachen diesen Dienst in annähernd gleicher Weise zu leisten vermögen. Jedenfalls kommt man mit dem letzten Argument der formalen Bildung heute nicht mehr durch. Es hat sich dasselbe psychologisch als eine Fiktion herausgestellt; die Fabel von der formalen Bildung, die der junge Mann durch das Studium der Grammatik der alten Sprachen erlangen sollte, ist längst als solche erkannt und auf ihren wahren Wert zurückgeführt worden.

Wenn wir daher eine so weitgehende Verkürzung des altsprachlichen

Unterrichts vom Standpunkt des erziehenden Unterrichts zurückweisen müssen, so wollen wir damit keineswegs die Existenz-Berechtigung der Einheitsschule bezweifeln. Nur dagegen wollen wir uns wehren, dafs sie als die alleinige Norm für die Gestaltung des höheren Schulwesens gelten soll. Wir wünschen Luft und Licht für ein Gymnasium, das sich eng an die geschichtlich gewordene Organisation anlehnt nach dem Prinzip der freien Bewegung, das wir als mafsgebend und grundlegend für das Bildungswesen schon des öfteren proklamiert haben.

Daher folgen wir dem Versuch, der vom 1. April 1892 ab zu Frankfurt a. M. angestellt wird, mit Interesse, da er für die Gestaltung des höheren Schulwesens wichtige Folgen haben kann. In der Schrift des Direktor REINHARDT (Die Frankfurter Lehrpläne. Frankfurt a. M. 1892.) sind die Grundzüge der Neugestaltung gegeben.

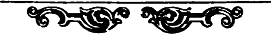
Nach dem gewöhnlichen dreijährigen Elementarunterricht folgt ein für Gymnasium und Realschulen gemeinsamer dreijähriger Unterbau; darauf setzt sich ein sechsjähriges Gymnasium etc. auf.

Der fremdsprachliche Unterricht fängt mit dem Französischen an, je 6 Stunden in Sexta, Quinta, Quarta; von da ab je 2 Stunden durch die Gymnasialabteilungen hindurch. Das Lateinische beginnt in Untertertia mit 10, hat in Sekunda und Prima je 8 Stunden, zusammen in den 6 Jahrgängen 52 Stunden, während die neuen preufsischen Verordnungen für das Vollgymnasium 62 ansetzen.

Das Griechische beginnt in Untersekunda und wird 4 Jahre mit je 8 Stunden getrieben, i. g. also 32 Stunden gegenüber 36 Stunden im Vollgymnasium. Englisch und Hebräisch sind von Obersekunda an fakultativ mit je 2 Stunden wöchentlich.

Die Vorzüge dieser Einrichtung sollen vor allem darin bestehen, dafs das gehäufte Nebeneinander der Sprachen in ein Nacheinander verwandelt wird. Die erste Fremdsprache bleibt für 3 Jahre die einzige; sie soll eine moderne, lebende Sprache sein, weil sie auf empirisch-induktivem, d. i. auf natürlichem Wege erlernt werden kann. Dann tritt das Lateinische ein und nach abermals 2 Jahren das Griechische.

Dafs aber auch noch andere Lösungen denkbar sind, dafür soll der letzte Abschnitt dieser Schrift einen Beweis liefern. Möchte mit dem daselbst gegebenen Vorschlag sich ebenfalls ein praktischer Versuch verbinden. Mit diesem Wunsch, der manchem vielleicht als ein recht frommer erscheint, trete ich in das Schlufskapitel ein.





IV. Wünsche und Vorschläge.

In unseren Darlegungen hatten wir uns bemüht, dem Zusammenhang nachzugehen, der zwischen den jeweilig herrschenden Strömungen in der Kulturarbeit und der Entwicklung des Bildungswesens besteht. Seine Gestaltung als etwas notwendig so und nicht anders Gewordenes aufzudecken ist gewiſs eine schwierige Aufgabe. Leichter noch in den von der Gegenwart weit abliegenden Zeiten, da das Wesentliche vom Unwesentlichen und das Zufällige vom Notwendigen im Laufe der Entwicklung sich selbst geschieden hat. Die Schwierigkeit wächst, je näher wir unseren Tagen kommen. Abgesehen von der gröſseren Mannigfaltigkeit der menschlichen Verhältnisse in Wissenschaft, Kunst und Verkehr stehen wir selbst ja noch zu sehr mitten darin, sind selbst den Einflüssen zu sehr unterworfen, die Umgebung und Zufall auf uns ausüben, und zu leicht versucht, eine einseitige Schätzung der Dinge und der Personen vorzunehmen. Spätere Zeiten werden vielleicht eine ganz andere Beurteilung anwenden, als die ist, die wir heute geben können, da sich in unserem Auge so viele Strahlen brechen — und so viele wegen der allzugroſsen Nähe in einem ungünstigen Winkel.

Kaum eine der früheren Zeiten hat so eingehend über sich reflektiert, wie die jetzige. Mit der erhöhten Geschichtskenntnis und dem gesteigerten Geschichtssinn stellen sich unwillkürlich Parallelen zu früheren Perioden ein. Diese mögen zutreffend sein oder nicht; jedenfalls wird die Gefahr eines plötzlichen Umsturzes dadurch abgeschwächt, daſs eine eindringende Reflexion die Schäden hervorzieht, Krankheitserreger und Fäulnisstoffe dem Licht und der Luft aussetzt. Vieles ist dabei übertrieben, der Schatten zu stark aufgetragen. Der pessimistische Kleinmut des sterbenden Jahrhunderts verträgt keine anmutige Beleuchtung; vergeblich ruft der Momentphotograph sein: Jetzt, bitte, recht freundlich.

Je stärker und je tiefer eine Seele empfindet, um so stärker und um so heftiger schwingt sie mit, wenn in der Volksseele eine Bewegung das Gleichgewicht stört. Und dafs jetzt eine starke Strömung das Ganze durchzittert, auf verschiedenen Gebieten hervorbrechend, wer wollte es leugnen?

Einig sind wohl alle Zeitgenossen darin:

Unsere ganz auf das Handeln gerichtete Zeit ist von einer Unruhe des Schaffens sondergleichen erfüllt. Die Gegenwart wird ihres Lebens nicht recht froh, denn noch ist in ihr die Erinnerung lebendig an die gute alte verflossene Zeit mit ihrem scheinbar unwiederbringlich verlornen stillen Glück und ihrer ehrbaren Zufriedenheit; andrerseits erfüllt sie die rastlos andrängende Zukunft mit ihren rücksichtslosen Ansprüchen, mit ihren Opfern, die sie uns ansinnt, mit ihren Reformen, deren Wohlthaten in zweifelhaftem Licht erscheinen, mit banger Sorge.

Keine Zeit wird darauf verzichten, sich ihren Zukunftsstaat zu denken, freundlicher und schöner als die Gegenwart. Das Handeln des einzelnen wie der Gesamtheit wird fortwährend dadurch beeinflufst, dafs ihnen Zukunftsbilder vorschweben, dafs sie sich Ziele setzen.

Eine Zeit des Übergangs aber von einem Jahrhundert zum andern, von einer teilweis veralteten gesellschaftlichen Ordnung zu einer neuen wird die Phantasie besonders lebhaft anregen und Traumbilder erzeugen, die die einen mit lebhaften, leidenschaftlichen Lustgefühlen erfüllen, die andern ins Herz hinein erkälten und zu beifsendstem Spott herausfordern.

Eine Zeit, der der Sozialismus so tief schon ins Blut gegangen ist, wie der unsrigen, mufs von einer Menge zukunftsstaatlichen Sehnens und Sinnens erfüllt sein. Damit hängt das Drängen nach Neugestaltung des Bildungswesens eng zusammen, das, je mehr es sich mit unklaren Gefühlen verbindet, in um so verschwommeneren Umrissen hervortritt.

Die Schwierigkeit einer klaren und scharfen Zeichnung wird noch durch die Unsicherheit vermehrt, die in dem religiösen Denken und Fühlen der Zeitgenossen eingerissen ist. Es geht nicht an, den Knoten so zu lösen, dafs man ihn einfach durchhaut. Es widerstrebt der deutsch-evangelischen Anschauung, die religiöse Erziehung der Kirche und die moralische dem Staat zu übergeben. Beides soll in der Erziehungsschule vereinigt sein und beides soll in- und miteinander wachsen. Nur so können wir uns eine gesunde Entwicklung der Persönlichkeit denken. Sie beruht auf der Einheit, nicht auf der getrennten Ausbildung zweier Gedankenkreise, die den Grundstock menschlicher Gesinnung und menschlicher Handlungsweise ausmachen. Wenn beide daran gewöhnt werden, getrennt zu marschieren, wer bürgt denn dafür, dafs, wo es sich nötig

macht, sie vereint schlagen? Und woher nimmt das moralische Handeln seine Kraft, wenn nicht aus dem entschlossenen Glauben an den Sieg des Guten, der durch die Vorsehung gewollt ist?

Das Ideal der Erziehungsschule ist und bleibt diejenige Gestaltung, die von einer einheitlichen Weltanschauung in allen ihren Gliedern getragen wird. Sind die Erwachsenen darin fest, so wird von dieser Festigkeit auch auf die Heranwachsenden ein gut Teil übergehen. Hierauf beruht die Stärke der Jesuitendressur; hierauf könnte in erhöhtem Maſse die Kraft der evangelischen Erziehung fuſsen. Sie könnte; wenn nicht die Einheitlichkeit der religiösen Überzeugungen in diesen Kreisen so stark erschüttert wäre und die Meinungen hier so weit auseinander gingen.

Die Unruhe, von der ich vorhin sprach, macht sich auf dem religiösen Gebiet nicht am letzten geltend.

Immer weitere Kreise ziehen sich innerlich von dem kirchlichen Leben zurück, weil die Kirche salzlos geworden es nur zu gut verstanden hat, Unwesentliches, den Kern des christlichen Glaubens nicht Berührendes mit bewundernswerter Starrheit aufrecht zu erhalten. Einer solchen Kirche ruft Emanuel Geibel die Mahnung zu:

»Wollt ihr in der Kirche Schoſs
Wieder die Zerstreuten sammeln,
Macht die Pforten weit und groſs,
Statt sie selber zu verrammeln!«

Und noch eines andern Wortes Geibels gedachten wir, als wir neuerdings wieder erleben muſsten, wie sich die Kirche gegen jede berechtigte Forderung auf Revision des Bekenntnisses abschlieſst:

»Statt sich des Wissens der Welt zu bemächtigen, zieht sich die Kirche
Von den Gedanken des Tags weiter und weiter zurück,
Lebt in vergangener Zeit und spricht in verschollenen Zungen,
Ach, und verwundert sich dann, daſs sie der Tag nicht versteht.« —

Je mehr die Kirche an Boden im Volksleben verloren hat, um so mehr baut sich das religiöse Fühlen abseits der Kirche in eigenartigen Schöpfungen an, die nur so weit das kirchliche Dogma berücksichtigen, soweit dieses selbst noch Leben und Kraft im Bewuſstsein der Zeitgenossen besitzt.

Aber gerade hier liegt die Schwierigkeit. Wer bestimmt das? Wer soll darüber entscheiden, was noch Leben hat, was tot ist? Die Schule kann es nicht und darf es nicht. Sie folgt wohl dem religiösen Bewuſstsein der Gemeinde, aber wenn sie schöpferisch auftreten wollte, wer würde ihr glauben? Die Kinder machen wohl eine Schulgemeinde, aber nicht eine Kirchengemeinde aus.

Sie legt den Glaubensinhalt im Bekenntnis fest. Und dies ist maſsgebend für die Schule. Ein Glück für sie, wenn alle Glieder fest und treu, aus innerster Überzeugung zu diesem Bekenntnis stehen; ein Unglück für sie, wenn das Bekenntnis zum Lippendienst wird, da das Herz nichts von ihm weiſs; wenn Sätze auf Treu und Glauben angenommen, besprochen und überhört werden müssen, gegen die die Vernunft sich täglich und stündlich aufbäumt. Schwache Naturen gewöhnen sich an diese Heuchelei, die zur Gewohnheit wird, wie so manche konventionelle Form, die als Reflexbewegung trotz ihrer inneren Unwahrheit nicht das Behagen stört. Starke Naturen gehen an dieser innern Lüge zu Grunde; sie bäumen auf, sehen ihre Machtlosigkeit, müssen sich bescheiden, sind aber in ihrem Wirken gelähmt. Wer die Schule von dieser Unwahrheit befreit, wird zur Gesundung derselben das Hauptstück beitragen.

Das wohlfeile Rezept der Teilung: Weist den religiösen Unterricht aus der Schule und übertragt ihn der Kirche, hilft zu nichts. Der innere Zwiespalt würde sich doch fort und fort Geltung verschaffen und Unruhe stiften.

Den einzigen Ausweg sehen wir in der Forderung, den Religionsunterricht in unseren Erziehungsschulen, niederen und höheren, rein historisch zu gestalten und allen und jeden Dogmenunterricht aus der Schule fernzuhalten. Dieser gehört der Kirche; wie sie sich mit ihrem Gewissen damit zurecht findet, ist ihre Sache. Aber der Schule mute man nicht zu, ihre Lebens- und Schaffensfreudigkeit tagtäglich gehemmt zu sehen und eine Unwahrheit zu dulden, die die Kirche wohl mit groſsem Gleichmut erträgt, die die Erziehung der Jugend aber zerstört. Diese muſs den Stempel der Wahrhaftigkeit an sich tragen. Er wird gewährleistet durch die Forderung, die religiöse Entwicklung des Kindes an der aufsteigenden Reihe klassisch-religiöser Denkmale zu nähren, die unsere religiöse Entwicklung beeinfluſst haben, in den höheren Schulen also von den alttestamentlichen zu den neutestamentlichen Schriften, von da zu den vorreformatorischen, dann zu Luther bis zu Lessing, Herder, Schleiermacher u. a. Nicht um diese Denkmäler kennen zu lernen, das bloſse Wissen der Dinge hat hier erst recht keine Bedeutung, sondern daſs an dem schrittweisen Nachgehen der Gesamtentwicklung in dem Schüler selbst ein starker, idealer Glaube sich befestige, der als einigender, alles beseelender Mittelpunkt seinem geistigen Gesamtleben innere Einheit, Gröſse und freudige Sicherheit zu verleihen vermag.

Dem evangelischen Lehrer muſs allerdings dieselbe Freiheit in der Auslegung und Auffassung der historischen Denkmäler gestattet sein, wie

dem evangelischen Geistlichen. Die Idee des allgemeinen Priestertums gewährleistet ihm dieselbe. Möglich, dafs die Kirche, gedrängt durch die Gewalt der Thatsachen, auf diese Idee sich wieder besinnt und sich weniger als eine Versorgungsanstalt für Theologen betrachtet, denn als eine Einrichtung, die die idealen Mächte des Volkslebens kräftigen und heben, und insofern als eine Macht im geistigen Leben empfunden werden soll. Wo sie eine nur äufserliche Machtstellung anstrebt, entfernt sie sich innerlich immer mehr von ihrer wahren Mission und macht sich die zu Gegnern, die ihre natürlichen Freunde sein sollten.

Die Schulreformbewegung hat die tiefgehenden Beziehungen zwischen den religiösen Strömungen und dem Erziehungswesen zumeist nicht berücksichtigt, wohl aus dem Grunde, um den schon vorhandenen Schwierigkeiten nicht noch eine neue und so schwerwiegende hinzuzufügen. Der Sturm, der durch den letzten preufsischen Volksschulgesetzentwurf entfesselt wurde, zeigte zur Genüge an, ein wie starkes Interesse das scheinbar atheistische Zeitalter an der religiösen Frage nimmt und wie eng diese mit dem gesamten Bildungswesen bei uns in Deutschland verquickt ist.

Aber gerade an dieser Stelle wird besonders klar, wie die Schule, so hoch man auch ihren Einflufs auf das werdende Geschlecht anschlagen möge, doch nicht imstande sein dürfte, eine Heilung der gesellschaftlichen Schäden herbeizuführen. Wie das Ziel des Sozialismus nicht Beseitigung des menschlichen Elends sein kann, sondern nur Minderung und Linderung desselben, so wird auch die Schulreform nicht Vertilgung der vorhandenen Krankheitserscheinungen herbeiführen, sondern nur zur Gesundung der Gesellschaft beitragen.

Unser Geschlecht hat seine Pflicht gethan, wenn es seine besondere Aufgabe erkannt und durchgeführt hat; wenn es auf sozialistischem Gebiet einen sturm- und wellensichern Damm gegen die Schäden des Kapitalismus errichtet und auf dem Bildungsgebiet alle Auswüchse beseitigt, die echten Bildungsmittel von den falschen scheidet und sich den verderbenbringenden Strömungen entgegenstemmt, die unser Volk innerlich zersetzen müssen, wenn sie die herrschenden werden.

Zu diesen gehört nun auch jede einseitige Auffassung der uns zu Gebote stehenden Bildungselemente, jede Überschätzung sowohl der Geistes- wie der Naturwissenschaften.

In der letzteren scheint mir allerdings eine noch gröfsere Gefahr zu liegen. Die Naturwissenschaften haben die Macht der auf metaphysischen und Glaubenslehren stehenden Weltanschauung, die menschlichen Triebe zu leiten, erschüttert, ohne bisher genügenden Ersatz zu

geben. Wenn sie auch von den feindlichen Streifzügen ins Metaphysische immer mehr zurückgekommen sind: den angerichteten Schaden haben sie noch nicht wieder gutmachen können. Der lebendige Glaube an die idealen Güter der Menschheit, der Glaube an das Edle, Hohe, Grofse, Sittliche, an Wahrheit und Recht ist gerade unter den sog. Gebildeten weithin erstarrt und neue Wurzeln haben sich noch nicht gebildet. Es überwuchern daher die ihre natürlichen Grenzen überschreitenden selbstsüchtigen Triebe der Menschen; das verwickeltere soziale Leben zeitigt raffiniertere und massenhaftere Entartungen, Vorurteile, Irrtümer, Mifsbräuche. Nur zu leicht verbindet sich mit der von den Naturwissenschaften eingeleiteten neuen Aufklärung eine materialistische Auffassung, die ihren Schwerpunkt im Genufs des Diesseits mit einer Selbstverherrlichung des Ich findet, wie die Welt es kaum gesehen.

Dazu kommt, dafs die idealen Spannkräfte des Volks mit der politischen Einigung ihren Höhepunkt erreicht zu haben schienen, wonach sie ermattet zurücksanken. Und dafs sie nicht alsbald einen neuen Anlauf nehmen konnten, dies verhinderte der Milliardensegen des Jahres 1871, den man freilich ebensogut einen Unsegen nennen kann. Denn er hat zwar den deutschen Wohlstand ungemein gesteigert, wie es der rasche Aufschwung unserer Städte beweist, aber er hat zugleich, da der finanzielle Zuwachs nicht die Frucht langer und harter Arbeit war, eine schwere soziale Krankheit hervorgerufen, von der der Volkskörper noch heute nicht genesen ist. Der Deutsche hat mehr als sonst die Lockungen des Geldes, die der Franzose Zola im l'Argent in so drastisch-eindringlicher Weise uns dargestellt hat, an sich gespürt und den Sirenenstimmen williger gelauscht, als es eigentlich in seiner Natur liegt. Vor allem vermochten die gebildeten Stände bis in die hocharistokratischen Kreise hinein keinen genügenden Widerstand entgegen zu setzen. Deshalb darf man auch den unteren Volksschichten keinen Vorwurf daraus machen, wenn auch sie dem Gelde mehr nachlaufen als früher, und der Genufssucht mehr frönen als in der sog. guten alten Zeit. Denn was die leitenden Kreise thun, wie sie arbeiten und wie sie sich vergnügen, das setzt sich in unmerklichen Wellenschlägen allmählich in die unteren Schichten fort. Ihr Beispiel ist mafsgebend. Leider ist das Bewufstsein hierfür lange nicht geweckt genug. Nur zu bequem ist es, über die Sünden der Untergebenen sich zu ereifern, während man doch vor allem an die eigene Brust schlagen müfste. So hat sich die Kluft zwischen den Ständen sozial aufserordentlich verschärft.

Es ist doch eine wunderbare Erscheinung, die sich bei uns abspielt. 1870 erlangten wir die politische Einigung. Die Nation schien zu-

sammengeballt in einem Gedanken, in einer Freude, da wir das Wiedererstehen des Kaisertums feierten. Das Ringen und Streben nach nationaler Einheit, seit den Freiheitskriegen nicht mehr zu unterdrücken, war endlich zum Sieg gelangt. Nach vielen Kämpfen war endlich das Ideal erreicht, und zwar aus eigener Kraft, ohne fremde Hilfe. Man sollte meinen, die Nation hätte nun eine zeitlang ruhen können, um dann aut Grund des Erlangten weiter zu arbeiten. Von vornherein war trotz des vorhandenen Kraftgefühls eine Vergröfserung der Machtstellung mittelst weiterer Kriege ausgeschlossen. Denn der Ehrgeiz der Deutschen ist offenbar nicht auf ein Weltreich gerichtet, so stark der kriegerische Sinn auch ist und der Kampfesmut, der ihnen seit alters inne wohnt. Ihr Sehnen geht nicht auf ein Reich dieser Welt. Denn so wenig echte Vornehmheit von einer gewissen Quantität Goldes abhängt, so wenig ist wahre Geistesgröfse von dem Umfang des Reiches bedingt. Oder hätten die alten Griechen eine andere Lehre uns hinterlassen? Deshalb sind dem Deutschen die Expansionsgelüste der Russen so unverständlich, die in ihrem ungeheuren Reich eine solche Fülle von Kulturaufgaben besitzen, dafs sie wahrlich nicht nötig hätten, ihre Blicke nach auswärts zu wenden.

Mit der erreichten Einheit gab der Deutsche sich zufrieden. Und wenn sich auch bald eine gewisse Unruhe bemerkbar machte, so war dieselbe doch auf ganz andere Gegenstände gerichtet. Durch das plötzliche ungeheure Anwachsen der Kapitalmacht wurden Kräfte lebendig, die vielleicht lange schon geschlummert, die nun von deutschem Idealismus befruchtet, einen langsamen aber sicheren Siegeslauf antreten sollten.

Wenn der einzelne ein Ideal, ein Ziel, das er sich gesteckt, nach dem er jahrelang unter heifsen Kämpfen gerungen, erreicht hat, so freut er sich gewifs dessen, wird aber, wenn er noch geistige Kraft genug besitzt, nicht ruhen, sondern bald von innerer Unruhe gequält sein, und zwar so lange, bis ein neues Ideal ihm aufgeht. Das Vorwärts-Streben, die Arbeit, das ist ja das wahrhaft Beglückende im Einzelleben!

Und so ist es wohl auch bei der Gesamtheit. Immer deutlicher tritt aus der gewaltigen Unruhe, die in der Nation bemerkbar wurde, ein neues Ideal hervor, das in einer Umgestaltung der gesellschaftlichen Ordnung besteht. Diesmal wuchs die Bewegung aus dem Arbeiterstande heraus und ergriff alsbald auch die regierenden und die besitzenden Kreise, die das neue Gesellschafts-Ideal bekämpften, weniger weil es die ökonomischen, als weil es die bisher geltenden religiös-sittlichen und nationalen Grundsätze anfeindete.

Hinsichtlich der ökonomischen Verhältnisse sah sich die Gesellschaft zu positiven Vornahmen, zu der grofsartigen sozialen Gesetzgebung ver-

anlaſst, die vollständig durchgeführt wohl imstande sein dürfte, die schlimmsten Bitternisse der arbeitenden Klassen zu beseitigen. Allerdings darf man nicht glauben, daſs damit alles geschehen sei. Die Lösung der sozialen Frage, wenn man überhaupt von einer Lösung sprechen darf, liegt nicht allein auf der wirtschaftlichen, sondern in vielleicht noch höherem Grade auf der ethischen Seite.

Denn die auf die Verbesserung der materiellen Lage der arbeitenden Klassen gerichteten Bestrebungen treffen, so notwendig und unabweisbar sie sind, doch nur zunächst das Äuſsere. Die innere Zufriedenheit, die Aussöhnung mit ihrem Geschick und mit dem Gemeinwesen, dem sie sich als unentbehrliche Glieder einordnen, kann ihnen nur dann wahrhaft und dauernd zuwachsen, wenn sich mit der Hebung der äuſsern Lage eine sorgfältige, den Verhältnissen angepaſste Erziehungsweise und eine vernünftige Pflege der geistigen Interessen verbindet.

Jede gründliche und haltbare Reform des Gesellschaftslebens ist nur in einer planvollen und stetigen Hebung der Volkskultur zu suchen. Alle Sorge für materielle Hebung des Volkes wird vergeblich sein, wenn nicht die sorgsamste Pflege der geistigen, der idealen Interessen sich damit verbindet.

So wird die soziale Frage zu einer ethischen, und damit auch zu einer pädagogischen, zu einer staatspädagogischen sowohl, wie zu einer individual-pädagogischen.

Von hier aus möge man vor allem die Vorschläge prüfen, die die Schulreformbewegung an die Oberfläche geworfen hat. Vieles wird unter solche Beleuchtung gerückt als armselig und nebensächlich erscheinen, anderes zu sehr den Zusammenhang mit den Hauptproblemen vermissen lassen.

Zu diesen gehört aber in erster Linie die Frage, was mit Rücksicht auf das herrschende Bildungsideal unser Erziehungsziel sein müsse und was die Hauptmittel, die wir in Bewegung setzen können, um diesem Ziel nahe zu kommen nach der Weisung unseres groſsen Strategen: Erst das Ziel — dann die Bahn.

Demnach wenden wir uns zunächst der Frage nach dem Erziehungsziel zu.

Das moderne Bildungsideal verlangt vor allem Männer von Charakter; d. h. Männer, die voll bewuſster Eigenart nach der Verwirklichung eines Ideals, einer Vorstellung von der besten Welt ringen. Ohne solche aus Überzeugung geschaffene Ideale wird gerade bei starken Naturen die nackte Selbstsucht die einzige Triebfeder alles Handelns, insonderheit des öffentlichen.

Um dahin zu gelangen, mufs sich mit der Bildung des Willens die Bildung des Gemüts und des Intellekts verbinden. Die sog. gesellschaftliche Bildung ist dann berufen, den befriedigenden Abschlufs zu geben. Männer von Charakter, aus einem Gufs mit eigenartiger Färbung, selbständig und thatkräftig, braucht die Nation. Unsere Erziehungsschulen sollen solche mit schaffen helfen, sollen feste Grundlagen dazu legen.

Aber bei aller Hochschätzung eines energischen kräftigen Wollens darf doch die Herzensbildung nicht zu kurz kommen. Das kann man einem Zeitalter nicht oft genug sagen, das über dem Hasten und Treiben des Tages nur zu leicht die köstliche Ruhe vergifst, in der das Gemüt zu neuen Anläufen sich stärken mufs. Zu diesem Ausruhen gehört vor allem der ästhetische Genufs. Es unterliegt keinem Zweifel, dafs wir hierin weit hinter unseren Vorfahren zurückstehen. Der Ursachen für diese Erscheinung giebt es viele; zum Teil liegen sie in dem gänzlich unkünstlerischen Gebahren unseres höheren Unterrichts; zum Teil darin, dafs die gewaltigen Umgestaltungen, in denen seit zwei Jahrzehnten unser gesamtes Staats- und Gesellschaftsleben begriffen ist, so viel Kräfte der Gesamtheit und der Einzelnen in Anspruch genommen haben und in immer noch steigendem Mafse in Anspruch nehmen werden, dafs für diese zarte Blüte des Gemüts nicht viel übrig bleibt. Das ist beklagenswert.

Da nun unsere öffentlichen Aufgaben jetzt in anderer Richtung liegen, so mufs vor allem die Schulerziehung dafür sorgen, dafs die Fäden, die unsere ästhetische Kultur mit der Vergangenheit verknüpfen, nicht völlig zerreifsen, dafs die zarten Wurzelfasern nicht völlig absterben.

Wenn ein Charakter vollendet sein soll, so mufs mit der Gesundheit des Kopfes und der Stärke und Reinheit des Willens sich die Tiefe des Fühlens verbinden. Nun hat man bisher das Wort von der harmonischen Ausbildung immer im Munde geführt, was aber hat man dafür gethan? Solange die ästhetische Bildung so weit zurückblieb, wie es thatsächlich geschehen, war das Wort eine reine Phrase, geradezu ein Hohn. Man sehe einmal die Zöglinge unserer Gymnasien daraufhin an, wieviel von ästhetischer Kultur in sie eingedrungen, wie weit ihr Blick dafür geöffnet und das Interesse z. B. für die bildenden Künste in ihnen geweckt ward! Ist nicht unter den Gelehrten und den Gebildeten eine wahrhafte Barbarei bei uns zu Hause? Eine rauhe Natur und rauhe Verhältnisse haben die Pflege des Schönheitssinns bei uns nicht gerade begünstigt; um so mehr sollte es sich die Erziehung angelegen sein lassen, diese Lücke auszufüllen.

Denn dem einzelnen entgeht ein grofser und reiner Genufs, der vor

allem aus den Gebilden der darstellenden Kunst zuwächst, wenn er nicht in ihnen zu lesen gelernt hat; ein Genuſs so intensiver Art, daſs, wer ihn gekostet, ihn um die Welt nicht hergeben möchte gegen irgend einen Eindruck, der von einem litterarischen Denkmal ihm geworden ist. Wie sehr ist jeder einzelne zu bedauern, dem solche Höhepunkte des Menschenlebens fremd bleiben!

Bei dem ästhetischen Genieſsen erfährt das Seelenleben des Auffassenden eine Steigerung der Lebendigkeit, wie sie kaum von anderer Seite her in solcher Tiefe hervorgerufen werden kann. Indem der Mensch bei der Versenkung in das Kunstwerk dieses zu umspannen sucht, erhebt er sich über die gemeine Wirklichkeit und fühlt eine starke Erhöhung und Erweiterung seines Daseins. Seine Seele wird von dieser Freudigkeit ganz erfüllt; er nimmt gleichsam die Seele des Kunstschöpfers in sich auf, um das wahrhaft Groſse, das die Wirklichkeit überfliegt, zu erfassen. Dies kann aber nicht geschehen, ohne daſs die Sinnes-, Gemüts- und Geisteskräfte zu erhöhter Thätigkeit gesteigert und belebt werden, und zwar ohne merkliche Anstrengung, da der Mensch sich ja bei der Betrachtung des Kunstwerks wesentlich nachfühlend verhält. Alle Partieen unseres Seelenlebens werden mit innerer Befriedigung gleichsam getränkt in der Ahnung eines unergründlichen, aus vielen Quellen im Kunstwerk zusammenflieſsenden Reichtums. Während die Fortschritte des Denkens uns auch mit starken Lustgefühlen erfüllen können, ist hier die Befriedigung eine noch anders geartete, da der Genuſs des Kunstwerks zugleich unsere Sinne befriedigt und die Seele erweitert. Wie im Drama der starke Atem eines mächtigen Willens uns anweht, so geht in der Betrachtung des Kunstwerks etwas von der naturmächtigen Seele des gottbegnadeten Künstlers auf uns über und reiſst unser Gemüt zu allem Groſsen und Guten fort. Hierin liegt die gewaltige Bedeutung der Kunst für die Entwicklung der Menschheit. Sollte nichts hiervon in der Erziehung unserer Jugend sich geltend machen dürfen?

Aber auch nach der sozialen Seite hin ist dieser Mangel künstlerischer Auffassung drückend genug, seit die Entwicklung des Schönheitssinnes in unserem Volk durch den unglückseligen dreiſsigjährigen Krieg eine so jähe Unterbrechung erfahren. Nun hat man für die Fachschulen diesen Mangel schon länger durch Einführung eines intensiven Zeichenunterrichts auszugleichen versucht, aber in den Erziehungsschulen ging man nur in den Volks- und Realschulen vor — das Gymnasium blieb unberührt. Hier herrschte die sprachlich-philologische Bildung so vor, daſs mit wenig rühmlichen Ausnahmen nicht einmal aus dem Reichtum ästhetischer Elemente, die das klassische Altertum in sich

birgt, für die harmonische Bildung der jungen Leute genügend geschöpft wurde.

Maſsgebend müſste hierin der Lehrplan der groſsherzoglichen Friedrichsschule in Karlsruhe sein, die unter Leitung des Oberschulrats Dr. Wagner von 1867—1875 bestand und in allen Klassen wöchentlich drei Zeichenstunden erteilte, die allerdings nur bis Unter-Sekunda, obligatorisch waren, aber freiwillig bis Ober-Prima von sämtlichen Schülern besucht wurden. Sollte, was hier möglich, an andern Gymnasien ein Ding der Unmöglichkeit sein?

Da das Ziel des Gymnasiums darauf gerichtet ist, die Grundlage für Ausbildung vielseitiger Charaktere zu legen, diese aber vor allem auch ein Verständnis für die nationale Kulturarbeit nach ihren verschiedenen Seiten hin haben müssen, wenn sie selbst an derselben kräftig teilnehmen wollen, so ist darin eingeschlossen, wie verkehrt es ist, wenn das Gymnasium, das eine humanistische Anstalt sein will, ein Gebiet vernachlässigt, das eine Hauptseite der humanistischen Bildung darstellt.

Es ist ja richtig, Geschmacklosigkeit ist ein Mangel, über den die heutige Gesellschaft mit auffallender Milde hinwegzusehen pflegt, weil die Mehrzahl in diesem Mangel sich befangen fühlt; aber gerade deswegen sollte die Schule die Gewissen nach dieser Seite hin wecken, im Interesse des einzelnen, um ihm eine Quelle der edelsten Genüsse zu erschlieſsen, und im Interesse der Gesamtheit, um die Arbeit auf dem Gebiet der darstellenden Kunst auf einen breiteren Boden zu stellen.

Die Lücke in der Gesamtbildung wie in der Ausbildung des Einzelnen weist gebieterisch auf die Ausfüllung derselben bei einer Neugestaltung des Schulwesens hin.

Was aber wissen die Reformvorschläge hierüber zu sagen? Viele schweigen, anderen schimmert eine bloſse Ahnung, wenige sind von der Wichtigkeit der Sache in vollem Bewuſstsein durchdrungen. Ihnen schlieſsen wir uns an, indem wir zugleich auf einen Punkt von prinzipieller Bedeutung hinweisen.

Vorab sei bemerkt, daſs wir den Zeichenunterricht nicht in dem Sinne einer bloſsen technischen Übung des Auges und der Hand fassen, sondern daſs wir ihm eine weit höhere Aufgabe zugestehen müssen, als dies seither geschehen ist. Dazu treiben uns prinzipielle Erwägungen.

Wir gehen von der Thatsache aus, daſs der reinen Anschauung des Schönen eine ähnliche innere Befriedigung, ja Beseligung inne wohnt, wie der des Guten; daſs beides, das Schöne wie das Sittliche, uns über die gemeine Wirklichkeit in eine ideale Welt emporhebt und uns unserer besseren Natur bewuſst werden läſst. Die sinnvolle Ineinsbildung der

beiden Begriffe, des Schönen und Guten, in dem einen Ausdruck der Kalokagathie, wie sie für die Tiefe der hellenischen Anschauung so bezeichnend ist, mufs auch für unsere Erziehung grundlegende Bedeutung gewinnen. Wenn das Schöne und das Gute aus einer Wurzel stammt, dem absoluten Wohlgefallen, das den reinen Begriff beider unwillkürlich begleitet und im ästhetischen Urteil zu Tage tritt, wenn vermöge der nahen Verwandtschaft beider Gebiete eines dem andern wesentliche Hilfe zu leisten vermag, so mufs man eine Erziehung geradezu blind nennen, die diesen Zusammenhang übersehend die ästhetische Ausbildung vernachlässigt.

Wahrhaft traurig, einseitig und engherzig, der Fülle menschlich reinen Genusses vollständig bar erscheint uns darum der gewöhnliche Standpunkt, der alles auf eine intellektuelle Erfassung der Gegenstände zuspitzt und nur auf eine Schärfung der Verstandesthätigkeit hinausläuft.

Schon im Altertum freilich gab es Männer, die die schöne Kultur für nichts weniger als eine Wohlthat hielten und deswegen sehr geneigt waren, den schönen Künsten den Eintritt in ihre Republik zu verweigern. Neuere Verächter des Geschmacks pflegen sich auf den erschlaffenden Einflufs des Schönen zu berufen, um die Künste als die schlimmen Feinde der Menschheit zu verschreien. Sie stützen diese Beschuldigung durch den Hinweis auf den Geist der Frivolität, Oberflächlichkeit und Spielerei, der die Liebhaber des Schönen sowohl im Denken als im Handeln zu charakterisieren pflegt.

Ihnen gegenüber wollen wir allerdings nicht die Veredelung des Charakters etwa nur auf die eine ästhetische Spitze stellen. Wir wissen sehr wohl, dafs den Forderungen des Schönen nur hypothetische, den Imperativen des Sittlichen kategorische Bedeutung zukommt. Deshalb rücken wir auch die Bildung der Gesinnung in die erste Stelle, da diese Aufgabe mit der höchsten Lebensaufgabe des Menschen zusammenfällt. In die zweite dagegen stellen wir die Bildung des Geschmacks; und diese Aufgabe verbindet sich mit der ersten, da in der ästhetischen Kultur uns ein höchst wirksames Instrument der Charakterbildung gegeben ist.

Statt aber den von der Natur gegebenen Winken zu folgen, bevorzugt man die intellektuelle Bildung auf Kosten der übrigen seelischen Kräfte nur allzusehr bei der Erziehung, zum mindesten beim Unterricht. Das Mafs des Wissens bildet zu sehr den Mafsstab des Könnens. Das ist falsch und mufs energisch bekämpft werden. Denn Wissen ist noch lange keine Bildung. Vielmehr wird immer mehr erweitertes Wissen ohne gleichzeitige Stärkung des Gewissens nur Werkzeug der Selbstliebe und der Leidenschaft. Auch hier drängt sich die Thatsache uns auf: Es fehlt unserem Unterricht der ideale Mittelpunkt, das Centralfeuer, die be-

herrschende Disziplin. Daher ist er so undiszipliniert. Über den Bildungswert der einzelnen Wissenschaften streiten Gelehrte und Ungelehrte, *intra muros et extra* wird gehadert darüber, ob die Geisteswissenschaften oder die Naturwissenschaften den Vorrang behaupten sollen. Das hängt mit der Thatsache zusammen, dafs wir überhaupt an einer Überschätzung des Bildungswertes der Wissenschaften leiden, vorzüglich der Spezial-Wissenschaften, wie der REMBRANDT-Deutsche richtig, wenn auch in übertriebener Weise dargelegt hat. Würde man das, was dem Menschen, hoch und niedrig, seinen Wert verleiht, schärfer im Auge behalten, das, was seinen Charakter ausmacht, so würde man keinen Augenblick im Zweifel sein dürfen, dafs bei aller Wertschätzung der durch die Naturwissenschaften herbeigeführten Erkenntnisse doch die Geisteswissenschaften in der Bildung des Menschen einen höheren Rang behaupten.

Die wichtigste Frage unserer Zeit — das pfeifen jetzt die Spatzen von den Dächern — ist die soziale. Für die sozialen Kämpfe aber bedürfen wir vor allem ganzer Männer, Männer von Charakter und Überzeugungen, erfüllt von dem Ideal echter Humanität, geistig reif, um frei von jeder dogmatischen Voreingenommenheit sich ein Verständnis für das Leben zu erringen, ein Verständnis seiner wirtschaftlichen, politischen und sozialen Verhältnisse und Bedingungen, unter denen die einzelnen Kräfte wirksam werden können.

Es sind beneidenswerte Naturen, die heutzutage durch die Gesellschaft wandeln können, ohne ein Gefühl davon zu erhalten, wie schwankend der Boden unserer gesellschaftlichen Ordnung geworden, wie schwankend die Grundlagen unserer bisherigen Weltanschauung; die nicht sehen, wie die religiösen und sozialen Betrachtungsweisen einem Zersetzungsprozefs anheimgefallen sind, dessen Ende gar nicht abzusehen ist.

Wie mit Blindheit geschlagen verlachen diese Beneidenswerten die Zeichen der Zeit und pochen auf die Macht des durch Tradition und Gewohnheit Geheiligten. Ihre Seele ist nicht feinfühlig genug, um die Schwingungen der Unruhe zu empfinden, die durch unser Geschlecht geht, die nicht weifs, wohin wir treiben.

Beneidenswert nannte ich sie; sie erfreuen sich am Gekräusel der Wellen, aber hören nicht den Sturm in der Tiefe. Daher sind ihnen die Gefühle der Beklemmung fremd, die denjenigen durchzittern, der von dem ausbrechenden Sturm nur Zerstörung erwartet; fremd sind ihnen freilich auch die frohen Gefühle der Hoffnung, dafs der Sturm beizeiten beschwichtigt, der Strom ins rechte Bett geleitet werden kann, und dafs aus der Neuordnung der Dinge ein besseres und glücklicheres Menschengeschlecht erstehen werde.

Kein geringerer als der große Königsberger Philosoph glaubte, daß dieser glücklichere Zustand herbeigeführt werden könne durch eine bessere Erziehung. Da nicht wenige hervorragende Männer diesen Glauben mit ihm teilten, ist es nicht wunderbar, wenn eine Überschätzung der Macht der Erziehung, besonders der Macht der Schulerziehung in der heutigen Gesellschaft sich geltend macht.

Wie es gleichsam Sitte geworden ist, alle in der modernen Gesellschaft hervortretenden Schäden der Schule in die Schuhe zu schieben, so hat sich als stillschweigendes Übereinkommen die Überzeugung eingestellt, daß die Schule beinahe das einzige und hervorragendste Heilmittel dagegen sei.

Allerdings müsse sie mit der besonderen Tendenz dazu ausgestattet werden, sei es im Religions-, sei es im Geschichtsunterricht, die sozialen Mißstände zu bekämpfen. Ein unglückseliger Gedanke! Die Schule ist überhaupt kein Kampfmittel. Sie ist eine stille Werkstätte, wo nicht der Krieger, sondern der Künstler schaltet und waltet. Die Wogen des Streites reichen an ihre Schwelle, stören aber ihren Frieden nicht. Wo sie es thun, ist die Erziehung gefährdet und ein Moment der Unruhe hineingetragen, das ihrer Arbeit schädlich ist.

Was die Schule will, habe ich gezeigt. Scheinbar wenig — und doch so viel: Die Grundlagen zum sittlichen Charakter legen; dem werdenden Menschen die Richtung aufs Gute einflößen, den Willen nach dieser Richtung stärken und den Vorsatz festigen, im Sinne eines sittlichen Charakters dereinst in der Gesellschaft wirken zu wollen. Dies das Hauptziel. Es ist ohne Tendenz: keine praktisch gerichteten Weltmenschen; keine Kirchengläubige; keine Götzenanbeter; keine politisch Geeichten will die Erziehungsschule stempeln. Aber Menschen erziehen, die erfüllt sind von der Idee des Rechts, der Billigkeit und des Wohlwollens, die vor allem die Aussaugung des Schwachen durch den Starken nicht dulden, das will die Erziehungsschule.

Nun das Hauptziel feststeht, können wir uns nach dem Hauptmittel umsehen.

Wo es sich um die Ausbildung der Fähigkeit handelt, das Gesellschaftsleben der Menschen, seine Aufgaben und Bedingungen zu verstehen, gebührt der Geschichte der erste Platz. Sie erschließt uns das Verständnis für den wunderbaren Bau, den wir den sozialen Organismus nennen. Sie lehrt uns, wie auch in der Entwicklung dieses Organismus mit unerbittlicher Notwendigkeit jeder Ursache ihre Wirkung folgt, die dann zu einer neuen Ursache wird. Sie erschließt uns den unlösbaren Zusammenhang alles menschlichen Thuns und Treibens und schärft damit

das Gefühl der Verantwortlichkeit. Wenn es wahr ist, dafs unser Gesellschaftsleben in politischer, wirtschaftlicher und sozialer Beziehung einer Umgestaltung von seinen tiefsten Gründen aus unaufhaltsam entgegengeht, so zeigt die Betrachtung der bisherigen Entwicklung, was wir von den bisher erarbeiteten Kulturschätzen in die neue Kulturwelt hinüberretten können, wie viel wir hinübernehmen müssen, wenn wir nicht wieder von vorn anfangen wollen; wie viel wir an lebendigem Kulturbesitz in Staat, Gesellschaft und Bildung noch haben.

Als ein Merkmal echter Bildung erscheint vor allem die Pietät vor dem, was ganzen Geschlechtern und Zeiten als ehrwürdig gegolten. Sie ist gleich frei von frivolem Spott wie von denkfaulem Schlendrian. Es ist die Pietät der wahrhaft vornehmen Naturen; sie erwächst auf geschichtlichem Boden, durchdrungen von dem Gefühle, die Wurzeln in einem Erdreich zu haben, das ungezählte Geschlechter der Menschen vor uns bereitete. Das Bewufstsein, selbst mit seiner ganzen Umgebung etwas Gewordenes und Werdendes zugleich zu sein, bewahrt uns einesteils vor der Abgeschmacktheit, das liebe Ich mit seinen Bedürfnissen und Ansichten zum Ausgangspunkt alles Wirkens und Handelns zu nehmen, andernteils vor der Einbildung, sich und seine Zeit als auf dem Gipfel aller Vollkommenheit stehend anzusehen, in welcher Zeit und in welchem Individuum der weltgeschichtliche Prozefs seinen erwünschten Abschlufs gefunden habe.

Von dem wahrhaft Gebildeten verlangen wir, dafs er sich fortwährend des unlöslichen Zusammenhangs bewufst bleibe, in dem sein individuelles Thun mit dem Thun und Leiden der Gesamtheit steht, und dafs er aus diesem Bewufstsein heraus sein Thun und Lassen bestimme.

Dazu verhilft ihm vor allem das Eindringen in die Vergangenheit. Wer das Woher kennt, findet leichter auch das Wohin. Das Studium der Geschichte öffnet die Augen für die Bedürfnisse des Werdenden und schärft sie für eine gerechte Beurteilung. Aus der Vertiefung in die Schicksale unseres Volkes quellen die Antriebe zum Handeln; aus dem Wissen wird Leben. Und vor allem eine Übergangszeit mit ihren tiefgreifenden Lebensfragen, wie wir sie jetzt durchmachen müssen, lenkt von selbst den Blick des denkenden Menschen in die Vergangenheit auf die bisher durchlaufene Entwicklung. So rückt in den Mittelpunkt der auf die Bildung des neuen Geschlechts gerichteten Bestrebungen die Beschäftigung mit der Geschichte, um die Mächte kennen zu lernen, die die Entwicklung beeinflufsten und zu dem gegenwärtigen Punkte hintrieben.

Gerade in der Gegenwart stellt sich die Wahrheit des Herbartischen Satzes mehr als je uns vor Augen: Die ganze Macht alles dessen, was

Menschen je empfanden, erfuhren und dachten, ist der wahre und rechte Erzieher.

Aber diese Macht erweist sich allerdings erst dann wirksam, wenn mit der konzentrierten Darbietung des bisherigen geistigen Gewinns die Bildung der Werturteile sich verknüpft, wenn unsere Schulen lernen werden, die vorwiegend logisch-intellektuelle in eine ästhetische Darstellung der Welt umzuwandeln, die das Sittliche und das Schöne gleichmäfsig umfafst.

Wie dies zu machen sei, das auseinander zu setzen ist Sache des Lehrplans der einzelnen Schulen. Dieser wiederum hängt ab von der Organisation der einzelnen Anstalten.

Die Einrichtung unseres Schulwesens aber ist gebunden an die in der nationalen Arbeit hervortretenden und in ihr begründeten Bedürfnisse. Aus der Gliederung und der Teilung der nationalen Arbeit ergiebt sich die Abstufung des Bildungswesens. Es wäre durchaus verkehrt, für alle Volksgenossen eine einzige Erziehungsschule zu fordern mit gleicher Organisation. Die Gesellschaft würde dabei nicht bestehen, denn die Verschiedenheit der Arbeit fordert eine Verschiedenheit der Vorbildung und zwar zunächst der beruflichen. Soll diese aber gelingen, so setzt sie eine bestimmte Allgemeinbildung voraus. Mit anderen Worten: Die verschiedenen Fachschulen fordern verschiedene Erziehungsschulen, auf denen sie weiterarbeiten, auf deren Fundament sie nun zu einem bestimmten Zweck hin weiterbauen können.

Jedoch darf man nicht etwa meinen, als ob jede Fachschule ihre besonders eingerichtete Erziehungsschule fordere. So spezialisiert die ersteren sein können nach der Mannigfaltigkeit menschlicher Thätigkeit, so zusammengefafst sind die letzteren nach der Geschlossenheit der Bildungselemente, die die Erziehung zum Charakter bezwecken.

Wir unterscheiden im wesentlichen drei Gruppen von Erziehungsschulen, abgesehen von der allgemeinen Grundschule, die allen gemeinsam sein soll. (S. Seite 57 f.) Zu der Dreiteilung sind wir durch folgende Erwägung geführt worden.

1. Zunächst handelt es sich darum, die Bildungsbedürfnisse der breiten Volksschichten zu bestimmen, des Arbeiterstandes im engeren Sinn; des Bauern, des Kleinhandwerkers, des Lohn- und Fabrikarbeiters u. s. w. Ihnen soll die Volksschule die Grundlage der allgemeinen Bildung vermitteln.

2. Die Kinder der mittleren Schichten, die mit dem Kleinhandel, mit dem Kunstgewerbe und der Klein-Industrie sich befassen, die auch dem unteren Beamtenstand seine Arbeiter liefern, würden in der Mittelschule, die wir Realschule nennen wollen, erzogen.

3. Die gebildeten und die gelehrten Berufsklassen endlich, die in

Industrie und Handel, in Technik, Militär und den höheren Beamtenstellungen sich bethätigen, erhalten ihre Vorbildung auf den Ober-Realschulen und Gymnasien. Daher folgende Übersicht:

Erziehungs-Schulen.

I. Allgemeine Grundschule.
1.—5. Schuljahr.

A. Volksschule.
(8 Schuljahre, 6.—14.)

a) 1.—5. Schuljahr: Allg. Grundschule.
b) 6.—8. Schuljahr: Oberbau.

Arbeiterstand im engeren Sinn.

B. Realschule.
(10 Schuljahre, 6.—16.)

a) 1.—5. Schuljahr: Allg. Grundschule.
b) 6.—10. Schuljahr: Englisch oder Französisch.

Mittlerer Bürgerstand.

C. Höhere Schulen.
(12 Schuljahre, 6.—18.)

I. Ober-Realschule.

a) 1.—5. Schuljahr: Allg. Grundschule.
b) 6.—12. Schuljahr: Englisch und Französisch.

II. Gymnasium.

b) 1.—5. Schuljahr: Allg. Grundschule.
b) 6.—12. Schuljahr: Griechisch, Lateinisch, Englisch, Französisch.

Der Stand der Gebildeten und Gelehrten.

In den Volksschulen kommen rein nationale Stoffe zur Verwendung, die biblischen ausgenommen, die aber durch die Luthersche Übersetzung so gut wie zu nationalen geworden sind. Die Realschulen ziehen die Schätze der benachbarten Kulturvölker, der Franzosen und Engländer, in ihren Bereich, während endlich das Gymnasium zu den Quellen unserer Bildung in das klassische Altertum zurückgeht, um die tiefgehendst-historische Bildung zu vermitteln.

So verschieden der Rahmen nun ist, in dem die Bildungsarbeit der einzelnen Berufszweige verläuft, so einheitlich sind die Grundlinien des Lehrplans für die verschiedenen Anstalten. Alle schöpfen aus zwei Quellen, aus dem Menschenleben und der Natur. Nur müssen die einen wegen des engeren Rahmens auf manches verzichten, was die andern, die in günstigerer Lage sich befinden, ihren Schülern zuführen können. Die allgemeine Didaktik hat diese Grundlinien der Lehrplantheorie zu zeichnen und zu begründen. In einer kurzen Übersicht seien wenigstens die Ergebnisse hier angezeigt:

Lehrplan für den erziehenden Unterricht.

Zwei Stoffgebiete:

A. Menschenleben.
Historisch - humanistische Fächer.

1. Gesinnungs-Unterricht.	2. Kunst-Unterricht.	3. Sprach-Unterricht.
1. Biblische Geschichte, Kirchengeschichte.	1. Singen.	1. Muttersprache.
2. Profangeschichte.	2. Zeichnen.	2. Fremde Sprachen.
3. Litteratur.	3. Modellieren.	a) Griechisch.
		b) Lateinisch.
		c) Englisch.
		d) Französisch.

B. Natur.
Naturkundliche Fächer.

1. Geographie.	2. Naturwissenschaften.	3. Mathematik. (Handarbeits-Unterricht.)

(Zur Pflege körperlicher Gewandtheit: Turnen, Spiel etc.)

Sodann kommen für jede Schule folgende Fragen in Betracht:

1. Was soll aus jedem Stoffgebiet für die betreffende Klasse ausgewählt werden? (Das Nacheinander der Unterrichtsstoffe.)
2. Welche inhaltlichen Verbindungen bestehen zwischen den ausgewählten Gebieten? (Das Nebeneinander der Unterrichtsstoffe.)
3. Wie können die so bereit gestellten Stoffe geistiges Eigentum der Schüler werden? (Durcharbeitung der Unterrichtsstoffe.)

Die Zusammenfassung ergiebt folgende Übersicht:

Erziehender Unterricht.

A. Zusammenstellung der Stoffe.

1. Auswahl der Stoffe.	2. Verbindung der Stoffe.
Nacheinander.	Nebeneinander.
Geschichtlicher Aufbau.	Konzentration.
Historische Stufen.	

Lehrplantheorie (Ethik und Psychologie).

B. Bearbeitung der Unterrichts-Stoffe

nach den Gesetzen:

1. der Apperzeption.	2. der Abstraktion.

Theorie der Formalstufen (Psychologie).

In der Gemeinsamkeit der elementaren Grundlagen, die in der allen gemeinsamen Grundschule erworben werden, in der Gemeinsamkeit des Hauptzieles und des Hauptmittels liegt die Einheit des Erziehungsschulwesens begründet. Und diese Einheit zu betonen, wollen wir nicht müde werden. Die Gröfse unseres Bildungswesens soll darin bestehen, dafs alle Anstalten sich als Glieder einer gemeinsamen, umfassenden Thätigkeit fühlen, dafs sie zusammen, nicht gegen einander zu arbeiten haben. Aller unberechtigte Hochmut hat in dieser Geschlossenheit keinen Platz. Jeder erkenne die Arbeit des Nebenmannes an, wenn sie nur von dem Geist der Gemeinsamkeit getragen ist, d. h. von dem Gedanken, dafs in dem gewaltigen Arbeitskreis, der die Erziehung des heranwachsenden Geschlechts umfafst, keiner wähnen darf, dafs seine Thätigkeit die mafsgebende und höchste, sondern vielmehr dafs der einzelne nur ein dienendes Glied des Ganzen sei. Was würde aus einer Symphonie werden, wenn jedes Instrument als erstes tonangebendes und anführendes sich betrachten und unbekümmert um die andern seine Rolle durchführen wollte, im stärksten Ton und im schnellsten Rhythmus sich vordrängend? Die Anwendung auf das Zusammenspiel aller im Bildungs- und Erziehungswesen beteiligten Faktoren ergiebt sich von selbst.

An der Spitze aller Schulreformbetrachtungen sollte daher der Einheitsgedanke stehen. Wie derselbe seine Wirkungen äufsert, mögen die folgenden Darlegungen zeigen, die einzelne Wünsche mit Bezug auf die oben gegebene Einteilung des Schulwesens aufdecken.

I. Das Volksschulwesen.

Unter den Stürmen, denen unsere Schulen ausgesetzt waren, nahm die Volksschule einen beneidenswert sichern Standpunkt ein. Bei ihr kann man mit Recht von einer gewissen Festigkeit und Stetigkeit des Betriebes reden. Inbezug auf den Lehrplan ist die Normalität erreicht, nachdem einmal der Standpunkt überwunden war, der das Volk unter dem Vorwand heilsamer Beschränkung und Unwissenheit erhalten will, dann aber über seine Brutalität sich wundert. Die Einführung der Knabenhandarbeit macht erfreuliche Fortschritte und die Forderung, denselben dem Lehrplan als organisches Glied einzufügen und ihn in innige Verbindung mit anderen Unterrichtsfächern zu setzen, dringt immer mehr durch. Im allgemeinen ist auf dem Gebiet des Volksschulwesens das Bestreben lebendig, Unterricht und Schulleben in den Dienst der Erziehung zu stellen, da die Lehrerseminare mit dem Fortschreiten der Pädagogik eifrig bemüht sind, tüchtige Erzieher des Volks heranzubilden.

Allerdings drängen sich noch manche Wünsche hervor, die hier kurz hervorgehoben werden sollen.

Um den erziehenden Einflufs des Schulunterrichts zu fördern, wird empfohlen, dafs ein Schülerjahrgang von einem Klassenlehrer weiter geführt werde, wenn nicht durch die ganze Schule, so doch durch eine bestimmte Zeit hindurch. Diese Forderung gilt ebensogut für die mittleren und höheren Erziehungsanstalten und wird in der That in bestimmten Grenzen bereits mehrfach ausgeführt. Wo sie leicht ausführbar ist, wird sie kaum auf ernsthaften Widerspruch stofsen.

Der Hauptkampf, der um die Volksschule geführt wird, betrifft die Stellung zur Kirche, wie der neueste Volksschulgesetzentwurf in Preufsen gezeigt hat, sowohl hinsichtlich der Inspektion, wie des Charakters der Volksschule. Während inbezug auf den ersten Punkt die Kirche ihre Ansprüche an die höheren Schulen längst aufgegeben hat, hält sie in der Volksschule an ihren historischen Rechten in mehreren Staaten noch fest. Die Stimmen aus dem geistlichen Lager mehren sich aber neuerdings, dahin gehend, dafs bei der immer eingehender vorgenommenen Ausgestaltung des Volksschulwesens und der Volksschulmethodik, bei der wachsenden Selbständigkeit der Schule und ihrer Organe, die Kirche auf ihr Aufsichtsrecht ganz und gar verzichten und sich nur ein bestimmtes Recht am Religionsunterricht wahren solle.

Wir schliefsen uns diesen Stimmen an, möchten aber zugleich hervorheben, dafs diese Frage, ebenso wie die oben aufgeworfene nach dem religiösen Charakter der Volksschule nur von einer auf das Familienprinzip sich gründenden Schulverfassungstheorie befriedigend gelöst werden kann. Dieses Prinzip gewährt freie Bewegung; es giebt den Familien das Recht der Selbstbestimmung unter Oberaufsicht des Staates und regt die Beteiligung der Familien im Erziehungswesen in viel intensiverer Weise an, als dies bis jetzt geschehen ist. Viel zu weit ist bureaukratische und kirchliche Bevormundung gegangen; sie hat schöne Ansätze nur zu oft im Keim erstickt. Möchte man es doch versuchen, durch Anerkennung des Familienprinzips in unserer Schulverfassung und Gesetzgebung neues Leben zu erzeugen und den verschiedenen berechtigten Strömungen in unserm Volksleben Luft und Licht zur Verwirklichung und zum Ausbau ihrer Gedanken gewähren. Hierdurch allein kann so mancher Zankapfel beseitigt werden, ob Konfessions- oder paritätische Schule, ob kirchliche Lokalschulaufsicht oder Wegfall derselben u. s. w.

Auch die Lehrerbildungsfrage würde bei einer freiheitlichen Schulverfassung wohl ins rechte Geleis gebracht. Hier macht sich ein merkwürdiger Gegensatz bemerkbar. Während auf die pädagogische Aus-

bildung der Volksschullehrer seit mehr denn hundert Jahren eingehende Sorge gerichtet ward, vernachlässigte man ihre allgemeine Bildung so sehr, dafs der gesamte Stand unter dem Fluch der Halbbildung leidet. Umgekehrt war man bei den akademisch gebildeten Lehrern in einseitigster Weise auf den Erwerb eines grofsen Wissens und einer tiefgehenden Allgemeinbildung bedacht, vernachlässigte aber in sträflicher Weise bis in die neuere Zeit hinein ihre pädagogische Ausbildung. Wie das gekommen, kann hier nicht untersucht werden. Genug, die Thatsache steht fest und die Konsequenzen aus ihr liegen nahe. Für die Volksschullehrer-Seminare sind sie in der Forderung zusammengefafst: Der gemischte Charakter dieser Anstalten mufs aufgegeben werden, weil bei der gleichzeitigen Bearbeitung der Allgemein- und der Berufsbildung keine Seite voll zu ihrem Rechte gelangen kann. Wie bei den Lehrern an den höheren Schulen mufs auch hier der Grundsatz durchgeführt werden: Erst eine gründliche Allgemeinbildung, sodann die pädagogische Fachbildung.

Das bedeutet, dafs vor allem die gegenwärtig ganz unzureichende Präparandenbildung bedeutend erweitert und vertieft werde. Diese Anstalten müssen, wenn sie ihre Existenzberechtigung erweisen sollen, vollständig umgebildet und ausgebaut werden im Sinne einer Realschule, nur mit verlängerter Kursusdauer. Zugleich möge man die so umgestalteten Anstalten auch anderen Berufszweigen öffnen. Denn dafs der Lehrerbildung die Dressur *ad hoc* genommen werden mufs, wenn man sie überhaupt heben will, ist selbstverständlich. Jetzt aber, wo der vierzehnjährige Knabe sich für den Lehrerberuf entscheidet und daraufhin zugestutzt wird, kann das Ergebnis kein anderes sein: eine traurige Halbbildung, die den Inhaber nicht befriedigt und den Zuschauer zum Spott herausfordert. Die Gesellschaft aber möge sich doch vor Augen halten, dafs man von einem Stande, der sich nicht blofs materiell, sondern vor allem wegen seiner mangelnden Zurüstung unbefriedigt fühlt, nicht erwarten darf, er werde alle destruktiven Strömungen im Volksleben energisch bekämpfen. Die gute alte Zeit ist nun einmal dahin; man mag dies noch so sehr bedauern: sie zurückholen wollen, dürfte eine grofse Thorheit sein. Dafs die besser vorgebildeten Lehrer dann auch besser zu dotieren sind, ist ein berechtigtes Verlangen, dessen Erfüllung freilich noch nicht so bald bevorsteht. Auch hier gehen die Verbesserungen nur langsamen Schrittes vorwärts.

Dies wird wohl auch bei der Frage sich geltend machen, die ich zum Schlufs dieses Abschnittes dem Nachdenken vorlegen möchte. Das Interesse des Lehrerstandes, der Parlamentarier und der Staatsmänner ist

gegenwärtig besonders stark auf sie gerichtet. Sie betrifft die Beseitigung der sog. Vorschulen und die Forderung, dafs alle schulpflichtigen Kinder, reich und arm, hoch und niedrig, ihre erste Bildung in der Volksschule empfangen sollen. Dem sozialen Fühlen widerstreiten die Standesschulen; ihm drängt sich der Gedanke auf, dafs die Kinder aller Stände, aller Berufsklassen wenigstens eine Zeitlang ihre gemeinsame Volkszugehörigkeit in dem Besuch derselben Schule beweisen, der Schule, die das rein Menschliche in den Kindern zu pflegen sich vorgenommen hat. Wie weit dadurch einer allzugrofsen Scheidung in der Gesellschaft vorgebeugt werden kann, entzieht sich der Beurteilung. Wenn man vor allzuweitgehender optimistischer Auffassung warnen mufs, so kann doch andererseits der Wunsch als ein berechtigter erscheinen, die sozialen Unterschiede möglichst spät erst in das Bewufstsein der Kinder einzurücken und alle Mittel willkommen zu heifsen, die diesem Übelstand entgegenwirken können. Auf Widerstand mufs man sich gefafst machen, da es engherzige Eltern genug giebt, die die Jugend ihrer Kinder durch möglichste Absperrung verbittern, um recht ungestört das Geld- oder Standesbewufstsein grofszuziehen, die die Kluft als unüberbrückbar hinstellen, die zwischen ihnen und anderen minder reichen und minder vornehmen Kreisen klaffen soll. Solchen Eltern möge nach wie vor das Recht zugestanden sein, ihre Kinder in ihrem Sinne privatim erziehen zu lassen. Ob sie ihnen eine Wohlthat damit erweisen, bleibe dahingestellt.

Mufs also aus der sozialen Betrachtungsweise die allgemeine Volksschule als Grundschule für alle Volksgenossen hingestellt werden, so ist andererseits ein psychologischer Einwand nicht zu übersehen. Derselbe zielt darauf hin, dafs der Klassenunterricht um so sicherer fortschreitet, je gleichmäfsiger das Gedankenmaterial der einzelnen Schüler ist, das sie in die Schule mitbringen. Nun wird dasselbe ohne Zweifel bei den Kindern höherer und niederer, reicher und armer Kreise sehr verschieden sein; durch Zusammenunterrichten so ungleichmäfsig — nicht veranlagter — wohl aber durch Umgang, Erfahrung und Belehrung verschieden gewordener Kinder werden dem Unterrichte schwere Hindernisse bereitet. Zugegeben; ob diese Thatsache aber die Einrichtung von Standesvorschulen zur Folge haben mufs, das ist zu bezweifeln. Auch in der allgemeinen Volksschule lassen sich sehr wohl geistig annähernd gleichstehende Abteilungen schaffen; überdies kann durch Einrichtung von Volkskindergärten der erwähnten Verschiedenheit vorgebeugt werden.

So treten auch wir als Vertreter des Gedankens auf, die allgemeine Volksschule als Grundschule für alle Schulgattungen, für die

Kinder aller Volksangehörigen zu fordern, und freuen uns in diesem Punkte mit vielen hervorragenden Männern, wie mit dem preufsischen Kultusminister Dr. BOSSE, übereinzustimmen.

Im Zusammenhang hiermit steht die Notwendigkeit, diese Grundschulen nicht wie bisher auf drei Jahre zu beschränken, sondern sie auf fünf Jahre auszudehnen.

Dazu treiben mehrere Gründe an. Zunächst die Thatsache, dafs der fremdsprachliche Unterricht nur gewinnen kann, wenn die Kinder im Gebrauch der Muttersprache eine genügende Festigkeit erlangt haben. Nur zu oft wird geklagt, dafs diese in den 3 ersten Elementarklassen nicht erreicht wird. Die Schüler treten zu früh, zu unvorbereitet in die höheren Schulen über und können dem Unterricht nur mit Mühe folgen. Bei einer fünfjährigen elementaren Vorbereitung würde das in ganz anderer Weise möglich sein.

Man würde während dieser längeren Zeit die Entwicklung der Kinder auch weit besser beurteilen und infolgedessen die Wahl der höheren Schule, der der Knabe sich zuwenden soll, mit gröfserer Sicherheit treffen können. So erscheint die länger währende, gründlichere und festere Fundamentierung als ein grofser Vorteil. Auf solchem Fundament können dann die höheren Schulen ganz anders weiterbauen, als dies jetzt bei dem schwankenden Untergrund der Fall war. Der erweiterte Elementarkursus bedeutet zwar eine Verlangsamung — aber damit eine Gesundung der jugendlichen Bildung. Die wohlthätigen Folgen würden bald bemerkbar werden.

2. Die Realschulen.

In zwei Formen sollen diese den Bildungsbedürfnissen des Mittelstandes und der Gebildeten genügen, deren historische Ausrüstung die Kenntnis der alten Sprachen nicht erfordert.

Als Realschule mit einer fremden Sprache und fünfjährigem Kursus — einen fünfjährigen Elementarkursus vorausgesetzt — würde die eine Form die grofse Masse derer in sich aufnehmen, die eine über die Volksschule hinausgehende Bildung sich erwerben wollen, wie sie einesteils den Bedürfnissen unseres wohlhabenden Bürgerstandes in unseren Städten, anderenteils den Forderungen des mittleren Beamtenstandes entspricht. Das Reifezeugnis dieser Realschule sollte die Berechtigung zum einjährigen Dienst gewähren. Man würde bald sehen, wie lebensfähig diese Schulen damit werden, und wie sie den höheren Schulen den Schülerballast abnehmen können, der nicht in sie hineingehört, weil er abliegende Zwecke verfolgt.

Ebenso müssen der Ober-Realschule ausreichende Berechtigungen zugewiesen werden. Sie soll ebenso Vorbereitungsanstalt für die Universität, Polytechnikum, Militär, Forstakademie u. s. w. sein, wie das Gymnasium, mit dem sie die gleiche Kursusdauer teilt: fünfjährige elementare Grundschule und siebenjährige höhere Schule.

In dieser völligen Gleichstellung beider Anstalten ist eine gleiche Wertschätzung der humanistischen und realistischen Bildung ausgesprochen. Das ist eine Forderung der Zeit, die durchaus unbedenklich erscheint. Denn wer davon etwa eine Herabdrückung der Universitätsstudien fürchtet, irrt sich. Selbstverständlich muſs der, welcher von einer Ober-Realschule kommend z. B. der Theologie sich widmet, sein Latein, Griechisch und Hebräisch nachlernen, das er zum Studium und zur Staatsprüfung braucht; und der, der vom Gymnasium aufs Polytechnikum oder in den höheren Kaufmannsstand eintreten will, hat in den neueren Sprachen, im Zeichnen, Handelsgeographie u. s. w. sich zu vervollkommnen.

In der That wird sich herausstellen, daſs das Gymnasium wie bisher vorwiegend zur Universität, die Ober-Realschule vorwiegend zum Polytechnikum vorbereitet. Daſs aber die Freiheit besteht, von beiden Anstalten aus in die höheren Fachschulen eintreten zu können, das ist der Fortschritt. Die Rivalität beider Anstalten besteht künftig nicht mehr darin, wer die meisten Berechtigungen mitgeben kann, sondern darin, wer seine Zöglinge am intensivsten auszustatten vermag nicht mit positiven Kenntnissen allein, sondern vor allem mit dem regsten Trieb nach wissenschaftlicher Bethätigung, mit dem ernstesten Forschungseifer, mit der reinsten Gesinnung und der tüchtigsten körperlichen Leistungsfähigkeit.

3. Das Gymnasium.

Der durchschlagende Gesichtspunkt drängt sich von selbst auf: Wenn das Gymnasium gesunden soll, so muſs es befreit werden von den vielen Berechtigungen für die mittleren Berufszweige und für den einjährigen Dienst. Von diesem Berechtigungswesen, das seiner Idee und seinem Wesen ganz fern liegt, wird es förmlich erdrückt. Mit der Befreiung von dem im Laufe der Zeiten ihm angegliederten Berechtigungswesen wird es seiner ursprünglichen Bestimmung zurückgegeben. Diese besteht darin: Das Gymnasium ist in erster Linie Vorschule für die gelehrten Berufe, Vorbereitungsanstalt für die Universität. Daſs das Reifezeugnis auch für die militärische Laufbahn, zum Eintritte ins Polytechnikum berechtigt, ändert an der Hauptbestimmung des Gymnasiums nichts.

Für diese älteste aber umfochtenste Lehranstalt seien nun noch einige besondere Wünsche hier angefügt, die sich auf die Lehrerbildung und den Lehrplan beziehen.

Ich knüpfe an die Thatsache an, dafs hinsichtlich der pädagogischen Ausbildung der Schulamtskandidaten für höhere Schulen in Preufsen vor kurzem ein bedeutender Schritt nach vorwärts gethan worden ist. Man hat im Anschlufs an die historische Entwicklung dem bestehenden sog. Probejahr ein Seminarjahr vorgeschoben und mit einer gröfseren Anzahl von Gymnasien und Realgymnasien Seminare verbunden. Bisher war in Preufsen die pädagogische Ausbildung auf zwei Wegen versucht worden: 1. in elf praktisch pädagogischen Seminaren, die von der Universität getrennt sind, von deren praktischer Wirksamkeit aber wenig verspürt worden ist und 2. in dem eben erwähnten Probejahr. Sein Zweck war, für die grofse Masse der Kandidaten, die nicht in pädagogische Seminare aufgenommen werden können, mindestens ein Jahr lang Gelegenheit zur praktischen Unterrichtsübung zu geben. Diese Einrichtung wurde schon frühzeitig als gänzlich unzureichend erkannt. Schon im Jahre 1849 hatte die Landesschulkonferenz unter dem Minister v. LADENBURG die Erfolglosigkeit des Probejahres ausgesprochen. Aber erst 1889 wurde ein erfolgreicher Schritt durch Gründung der Gymnasial-Seminare gethan.

So freudig dieser Schritt zu begrüfsen ist, müssen wir andererseits doch hervorheben, dafs damit noch nicht alle Wünsche erfüllt sind, die sich auf dem Gebiet der Lehrerbildung einstellen.

Wir möchten zunächst hervorheben, dafs es gewifs nur zum Schaden der Volksentwicklung geschehen kann, wenn ein so wichtiges Gebiet, wie es die Wissenschaft der Erziehung ist, von der lebendigen Kraft der Universität losgelöst wird, während doch alle hauptsächlichen Seiten unserer nationalen Kultur dort eingehende Pflege finden. Eine nebensächliche Vertretung der Pädagogik aber, wie sie gelegentlich an den preufsischen Universitäten wohl vorkommt, dürfte bei der Ausdehnung, den die Pädagogik als Wissenschaft in den letzten Jahrzehnten nach ihrer systematischen, historischen und praktischen Seite hin genommen hat, als ganz unzureichend angesehen werden müssen. Der Ansturm, der gegen die preufsischen Gymnasien gewütet hat, ist im letzten Grund auf die Vernachlässigung der philosophisch-pädagogischen Studien an der Universität seitens der künftigen Gymnasiallehrer zurückzuführen. Er hätte wenigstens nicht den Umfang und die Kraft annehmen können, wie er es gethan. Auf den Universitäten war gegen die spezialistische Vertiefung in philologische Feinheiten nicht das nötige Gegengewicht geboten in der ernsten Besinnung auf die grofsen erzieherischen Aufgaben,

die von unseren höheren Schulen mit Recht verlangt werden. Man machte sich die Aufgabe viel zu leicht in der blofsen Weitergabe eines bestimmten Wissensgutes an die heranwachsende Jugend, ohne sich mit der Sorge zu tragen, ob diese Last sich bei dem Inhaber auch in geistige Kraft verwandle. Wer einzig darnach strebt, die Fracht von hundert Kamelen auf sich zu nehmen, sehe nur zu, dafs er schliefslich nicht selbst zum Lasttier werde.

Schon mehrfach ist hervorgehoben worden, dafs kaum einem Gebiete das Schablonisieren so gefährlich werden kann, wie dem des Schulwesens, falls man nur Wert darauf legt, dafs ein frischer, kräftiger und selbständiger Geist darin wehe. Eine einsichtige Schulverwaltung wird sich nicht vor demselben fürchten, sondern ihn vielmehr auf alle Weise zu fördern suchen, weil von der Stärke dieses lebendigen Geistes das Gedeihen und der Erfolg der Jugenderziehung abhängt. Wo dieser Geist erstorben ist, wird man vergeblich auf ein frisches, starkes, regsames, arbeitsfrohes und arbeitsdurstiges Geschlecht warten, dessen wir doch so sehr bedürfen.

Dafs aber die Pflege eines so lebendigen Geistes am besten da gedeiht, wo die Freiheit der Wissenschaft blüht, wer wollte das bezweifeln? Wer sollte es darum nicht für wünschenswert erachten, dafs neben der Einrichtung von Gymnasial-Seminaren auch Institute an den Universitäten erstehen, die im Schutze der Freiheit der Wissenschaft Mittelpunkte für die Pflege einer wissenschaftlichen Pädagogik werden?

Von ihnen können dann die Gymnasial-Seminare, die als Glieder des Staatsschulwesens immer an Freiheit der Bewegung nachstehen werden, die wirksamste Befruchtung und Anregung erhalten. Soll an den Gymnasial-Seminaren frisches Leben erstehen, so mufs die echte Nährquelle für sie an den Universitäten eröffnet werden.

Denn hier handelt es sich dann nicht blofs um Ausbildung junger Leute für den Lehrerberuf, sondern zugleich um Fortbildung der wissenschaftlichen Pädagogik, die als angewandte Ethik und als angewandte Psychologie in den Bereich der philosophischen Disziplinen fällt und in einer Übungsschule das geeignete Feld zu mannigfachen Versuchen besitzt. So würde das Staatsschulwesen die notwendige Ergänzung in dem pädagogischen Universitäts-Seminar finden.

Hier kann eine so innige Verbindung von Theorie und Praxis in Erscheinung treten, wie sie sonst kaum vorkommen dürfte. Im Gymnasial-Seminar wenigstens kann die theoretische Grundlage leicht zu kurz kommen, da man vom Gymnasialdirektor nicht Vorlesungen über Ethik, Psychologie und Physiologie verlangen darf neben den theoretischen Darlegungen aus dem Gebiet der systematischen und praktischen Päda-

gogik. Wendet man dagegen ein, dafs der junge Mann die theoretischen Grundlagen von der Universität mitbringen solle, so liegt die Frage nahe, wie diese theoretischen Grundlagen zu denen stimmen, die im Gymnasial-Seminar vertreten werden. Die Trennung der theoretischen Begründung von der praktischen Ausführung kann keinesfalls als das Normale angesehen werden, sondern als ein Erschwernis, das hinzunehmen ist, weil, selbst vorausgesetzt, dafs jede Universität ihr pädagogisches Seminar mit Übungsschule erhält, die grofse Zahl der jährlich auszubildenden Kandidaten eine weit gröfsere Zahl von Seminaren erfordert, die den höheren Schulen anzugliedern sind.

Es kommt hinzu, dafs die pädagogischen Universitäts-Seminare ja nicht nur zur Ausbildung von Lehrern an Gymnasien bestimmt sind, sondern ebenso zur Heranbildung von Lehrern an mittleren und höheren Lehranstalten, wie an Volksschullehrer-Seminaren, zur Bildung von Schulinspektoren und künftigen Dozenten. Vor allem können auch die Theologen in ihnen den Blick sich öffnen lassen für das gesamte Erziehungswesen, da das Universitäts-Seminar die Einheit des Schulwesens ins Auge fafst, während das Gymnasial-Seminar, so wie das Volksschullehrer-Seminar, selbstverständlich nur eine Gattung von Schulen berücksichtigt.

Wir vertreten also den Gedanken, dafs nach der Schöpfung der Gymnasial-Seminare die pädagogischen Universitäts-Institute nicht nur nicht überflüssig, sondern erst recht geboten erscheinen. Der Einrichtung derselben stehen allerdings starke Vorurteile im Wege. Ihnen gab die preufsische Unterrichtsverwaltung Ausdruck in der Denkschrift, die unter dem 19. Januar 1890 an das Abgeordnetenhaus gelangte.

Sehen wir uns die Kritik, die die Denkschrift an der Einrichtung der pädagogischen Universitäts-Seminare übt, etwas näher an.

Da heifst es zunächst, dafs die zur Begründung dieser Einrichtung vielfach angeführte Analogie der Seminare für Volksschullehrer oder gar der medizinischen Kliniken abzuweisen sei. Dagegen sagen wir, die Analogie mit den Volksschullehrerseminaren ist ganz zutreffend. Der Unterschied liegt nur in dem Umfang des Wissens, betrifft also nur den Grad, nicht die Sache an sich. Bei allen Lehrern, sie mögen unterrichten, an welchen Schulen sie wollen, kommt es auf zwei Punkte an: 1. auf Aneignung eines bestimmten Wissens in den einzelnen Fachwissenschaften, 2. auf die Aneignung der didaktischen Lehren über die naturgemäfse Vermittlung des Wissens an das heranwachsende Geschlecht zur Herbeiführung einer harmonisch-geschlossenen Bildung. Daher hat jeder Lehrer zwei Kurse in seiner Ausbildung durchzumachen: 1. den rein fachwissenschaftlichen und 2. den pädagogisch-didaktischen. In den

Volksschullehrerseminaren sind beide Kurse bekanntlich mit einander verquickt, aber keineswegs zum Vorteil der Auszubildenden. Denn keiner der beiden Kurse kann bei dieser unnatürlichen Ehe zu seinem vollen Rechte kommen. Die Bildung der Volksschullehrer bleibt deshalb nach der fachwissenschaftlichen sowie nach der pädagogischen Seite eine halbe, und diese Halbheit wird auch den Angehörigen dieses Standes häufig genug vorgehalten. Die Lehrer an den höheren Schulen besitzen auch hierin einen grofsen Vorzug. Sie können ruhig zuerst ihr fachwissenschaftliches Studium zu einem gewissen Abschlufs bringen; dann sollen sie die methodische Bearbeitung der Lehrstoffe in einem pädagogischen Seminar kennen lernen.

Was die Analogie mit den medizinischen Kliniken betrifft, so liegt die Sache hier so. Für die Pädagogik soll der Satz: Der Universität die Theorie, der spätern Thätigkeit die Praxis — das allein Richtige enthalten. Warum dehnt man aber dann diesen Grundsatz nicht auch auf das Gebiet der Medizin aus? Fürchtet man vielleicht, dafs die auf die Theorie folgende Praxis zu viel Opfer fordern würde? Wäre es nicht konsequent und billig zugleich, auch da zu verkünden: Der Universität die Theorie, dem Leben die Praxis?

Sonderbar, wenn es sich um die Gesundheit des lieben Leibes handelt, hört sogleich alle Konsequenz auf. Da heifst es sofort: Wie kann man so gewissenlos sein und die jungen Ärzte auf der Universität nur mit theoretischer Bildung ausstatten wollen! Die Übertragung der Theorie auf Einzelfälle in der Praxis will doch gelernt, will erfahren, will geübt sein, ehe man das Menschenwohl dem praktizierenden Jünger anvertrauen kann. Aber auf dem Gebiete der Pädagogik? O, da liegt die Sache ganz anders. Da handelt sich's ja blofs um die Gesundheit der Seele; da stirbt man ja nicht gleich, wenn man auch ganz verkehrt behandelt wird. Und doch ist anerkanntermafsen die Pädagogik genau so wie die Medizin Wissenschaft und Kunst. Beide, Theorie und Praxis, müssen sich gegenseitig durchdringen. Die Theorie allein genügt nicht, denn von ihrer Erkenntnis bis zu ihrer Umsetzung in die Praxis ist ein weiter Weg. Sie bleibt ganz unfruchtbar, wenn nicht der Weg in die Praxis hinein gesucht und gefunden wird. Die Praxis aber, getrennt von der Theorie als ihrem geistigen Nährboden, führt alsbald zu geistloser Mache und Manier. Was also von einer Einrichtung zu halten ist, die diese gesunde Ehe zerreifst oder ihr schwere Hindernisse in den Weg legt, kann sich jeder Einsichtige leicht selbst sagen.

Es wird ferner in der Denkschrift hervorgehoben, dafs die formal einheitliche methodische Schulung, die für die Volksschullehrer erfordert

wird, nicht in gleichem Mafse für wissenschaftlich gebildete Männer nötig oder auch nur in allen Fällen wünschenswert sei. Aber gerade das Gegenteil ist der Fall. Denn worauf in aller Welt beruht die einheitliche methodische Schulung? Allein auf der Psychologie. Es ist ja ohne weiteres klar, dafs alle Erziehungs- und Unterrichtsmafsregeln nur dann begründet sind und einigermafsen gelingen können, wenn sie sich auf eingehende Kenntnis der Gesetze stützen, nach denen der jugendliche Geist thätig zu sein pflegt. Die formal methodische Schulung ist ohne eindringende psychologische Unterweisung undenkbar, wenn man nicht unter ihr eine Überlieferung bestimmter Unterrichtsrezepte versteht, nach denen in den einzelnen Fächern schablonenmäfsig zu verfahren ist. Eine derartige Schulung will man doch wohl nicht der „freien Entwicklung der wissenschaftlichen Lehrerpersönlichkeit“ zumuten, da ja die Volksschullehrer in ihren Seminaren mit psychologischen Studien beschäftigt werden zur tieferen Erfassung ihres Erzieherberufes. Also sollte vielmehr von den Kandidaten des höheren Schulamts, „von den wissenschaftlich gebildeten Männern“ mit ihrer längeren Bildungszeit und ihren vielfältigen Bildungsmitteln, eine weit intensivere formal methodische Schulung verlangt werden, als von den Volksschullehrern. Ob aber diese praktische Vorbereitung in „grofsen“ oder in „kleinen“ Seminaren vorgenommen wird, dürfte der „deutschen Auffassung“, wie es in der Denkschrift heifst, ziemlich gleichgültig sein.

Nun sollen aber noch verschiedene äufsere Umstände vorhanden sein, die den Vorschlag unannehmbar erscheinen lassen. 1. Durch die Verbindung der pädagogischen Seminare mit den Universitäten werde die unumgänglich notwendige wissenschaftliche Vorbereitung der Kandidaten, für die schon vier Jahre nicht ausreichen, beeinträchtigt und ihre Kräfte würden zersplittert werden.

Darauf ist zu erwidern, dafs vier Jahre Vorbereitung auf das Oberlehrerexamen genügen können und in der Regel auch genügen, und dafs der Eintritt in das pädagogische Universitätsseminar ebenfalls erst nach abgelegter Prüfung erfolgen soll, genau so wie der Eintritt in das pädagogische Gymnasialseminar. Der Kursus soll auch ein Jahr umfassen als Vorbereitung für das nachfolgende Probejahr. Vorausgesetzt wird bei beiden, dafs die jungen Leute die Hilfswissenschaften der Pädagogik, Ethik und Psychologie, und in Verbindung hiermit Pädagogik und Didaktik gehört haben. Die Strebsameren unter den Philologen werden auch schon als Hospitanten an den Versammlungen des Universitätsseminars während der letzten Semester teilnehmen, ohne ihre Kräfte damit zu zersplittern.

2. Es sei schwer, in dem Kreise der akademischen Lehrer geeignete Leiter zu finden, da die Vertretung der wissenschaftlichen Pädagogik an den Universitäten nur vereinzelt in den Händen von Männern liegen könne, die zugleich die nötigen Erfahrungen auf dem Schulgebiete besäſsen, um auch hier vorbildlich zu wirken. In dem Kreise der akademischen Lehrer — dies sei zugegeben. Aber ist man denn auf diesen Kreis beschränkt? Man schaffe nur selbständige Lehrstühle für die wissenschaftliche Pädagogik und greife in den Kreis der praktischen Schulmänner hinein, die zugleich im Zusammenhange mit den ethischen und psychologischen Forschungen geblieben sind. Man wird die nötige Zahl bald finden. So lange freilich die wissenschaftliche Pädagogik an den preuſsischen Universitäten nur als Nebensache angesehen und gelesen wird, so lange ist nach dieser Seite hin nichts zu hoffen. Sind aber die Gymnasialseminare eingerichtet, so wird sich über kurz oder lang das dringende Bedürfnis nach selbständigen pädagogischen Professuren an der Universität geltend machen. Möge man beizeiten diesem Bedürfnis entgegenkommen, sonst liegt die Gefahr nahe, daſs die Gymnasialseminare zu bloſsen Dressuranstalten heruntersinken, die bestimmte Rezepte in den einzelnen Unterrichtsfächern überliefern, aber eine tiefere, ideale Erfassung des Lehrerberufes nicht herbeiführen können.

3. Noch schwerer soll es fallen, die unentbehrlichen Übungsschulen zu beschaffen. Dem widerspricht eine mehr als vierzigjährige Erfahrung an der Universität zu Jena und eine etwa zwanzigjährige an der Universität zu Leipzig. Warum sollte, was an diesen beiden Universitäten möglich war und ist, nicht auch an anderen Universitäten zu erreichen sein? Man muſs nur auf den Gedanken verzichten, vollständige Schulorganismen den Universitätsseminaren beizugeben. Es genügen für die Zwecke des pädagogischen Universitätsseminars wenige Jahrgänge oder wenige Klassen. Den Schulorganismus in seinem gesamten Betriebe lernt ja der Probekandidat kennen; das Universitätsseminar soll ihn nur dazu befähigen, daſs er nicht unvorbereitet eintritt, dafür sorgen, daſs er pädagogisch denken und fühlen gelernt, daſs er ein offenes Auge und ein reges Interesse für pädagogische Fragen, echt nachhaltige Begeisterung für seinen Beruf und wahre Liebe zur Jugend eingesogen hat. Dann geht alles leicht, und unsere Gymnasien werden, wenn sie solche von echtem pädagogischen Geiste durchdrungene Lehrer erhalten, in der Schätzung und Achtung der Mitbürger wieder steigen.*

* In dem »Anhang« ist eine auf diesen Gegenstand bezügliche Zusammenstellung der Litteratur unter Nr. 2 »Lehrerbildung« gegeben.

Und nun zum Schlufs noch einige Wünsche, die den Lehrplan und den Unterrichtsbetrieb betreffen.

Die pädagogische Betrachtungsweise hat in neuerer Zeit die Aufmerksamkeit auf den Bildungswert der überlieferten Stoffe gerichtet. Dieselben werden einer eingehenden Untersuchung unterworfen, welche Bildungselemente in ihnen für die heranwachsende Jugend enthalten sind und wie sie fruchtbar gemacht werden können. Diese Untersuchungen haben nun den Vergleich zwischen dem griechischen und dem römischen Schrifttum geradezu herausgefordert und es bedarf keines Wortes, dafs mit Einstimmigkeit die Priorität des Griechischen anerkannt wurde. Von dieser Anerkennung aber bis zur Verfolgung des Gedankens in die Praxis hinein ist ein weiter Weg. Auch hier hat man bis jetzt die Folgerungen zu ziehen sich gescheut. Nur diejenigen, die es mit dem erziehenden Unterricht ernst meinen, die von der Wichtigkeit der Bildung des geistigen Lebens durch Zuführung wertvoller Gedankenkreise ganz durchdrungen sind, fordern mit Nachdruck, dafs die Priorität des Griechischen auch im Lehrplan zur Erscheinung komme. Einige wollen dieser Priorität äufserlich noch dadurch Ausdruck geben, dafs im Gymnasium der fremdsprachliche Unterricht mit dem Griechischen begonnen werden solle. Es würde hier viel zu weit führen, die triftigen Gründe dafür zu entwickeln. Überdies hängen dieselben aufs engste mit der gesamten Lehrplantheorie zusammen. Nur dies möchten wir hier hervorheben: Wenn die Oberaufsichtsbehörde sich damit begnügen wollte, die Ziele zu bestimmen, die die einzelnen Schulgattungen zu erreichen haben, wenn sie sich dazu entschliefsen könnte die Wege freizugeben, die zu diesen Zielen hinführen, dann wäre Freiheit geschaffen für die Durchführung von Lehrplänen, die dem historisch-propädeutischen Gedanken folgend von der griechischen Kultur zur römischen, und von da zu der neueren fortschreiten wollen. Es ist sehr schlimm, wenn Erzieher wider ihre bessere Überzeugung gezwungen werden, einen Lehrplan zu verfolgen, der ihnen von aufsen aufgenötigt worden ist. Was in der Militärerziehung eine Tugend ist, gereicht der Jugenderziehung zum Verderben. Dort Uniformierung, hier Individualisierung, vor allem auch in den Lehrplänen.* Ein Anfang in der freien Bewegung ist zu Frankfurt a. M. gemacht worden; möchte sich bald ein Lehrplanversuch anschliefsen, wo das Griechische in den Vordergrund rückt und die Vertiefung in die Kultur des Hellenentums, an der die unsere dann gemessen werden soll.

Wie weit die ästhetische Bildung hierbei heranzuziehen ist, wurde

* Vergl. »Grenzboten«, 1891, 33. Heft: Militarismus und Schulerziehung.

oben schon dargelegt. Dem Zeichenunterricht weisen wir eine Stellung als Kunstunterricht direkt neben dem litteraturkundlichen an. Er hat als solcher weniger auf Nachbildung als auf Anschauung Wert zu legen. Immer laufen zwei Kurse neben- und miteinander her: Der bloſse Anschauungskursus und der Darstellungskursus; bei ersterem sind alle Schüler gleichmäſsig beteiligt; bei letzterem treten die Unterschiede der Hand zu stark hervor, so daſs ein Gruppenunterricht, der technischen Fertigkeit der einzelnen gemäſs, eingerichtet werden muſs.

In enger Verbindung mit der Betrachtung der Kunstdenkmäler steht die Vertiefung in die Sprachdenkmäler. Wo dieser Hauptzweck im Vordergrund steht, da tritt von selbst die Grammatik in die dienende Stelle, die ihr im erziehenden Unterricht angewiesen ist. Sie ist nur Mittel zum Zweck; sie wird nur soweit herangezogen und verfolgt, als es zur Vermittelung des Verständnisses der Schriftwerke nötig ist. Die neuen preuſsischen Lehrpläne sagen in gleichem Sinne: „Grammatik und die dazu gehörigen Übungen sind fernerhin nur noch als Mittel zur Erreichung des bezeichneten Zwecks (Verständnis der Schriftsteller und sprachlich-logische Schulung) zu behandeln.“ So ist es recht; die Vorschrift muſs nur in That umgesetzt werden. Dazu gehört freilich, daſs nicht die sprachliche Schulung der künftigen Lehrer im Vordergrund stehen darf, sondern die Einführung ins klassische Altertum, vor allem nach der ästhetischen Seite hin. Daſs auf der Universität hieran manches gefehlt wird, soll nicht verschwiegen bleiben; bestätigen doch diesen Mangel philologische Stimmen mit groſser Offenheit, indem sie darauf hinweisen, daſs das Altertum lediglich als der tote Körper erscheine, an dem die Philologen ihre grammatischen, kritischen und historischen Experimente zu machen hätten. Dabei kommt die Anschauung und die Freude am geistigen Leben des Altertums zu kurz. Wer aber heutzutage bei den mannigfachen Hindernissen, die hervortreten im Vergleich zu früheren Jahren, den Schülern das klassische Altertum lieb und interessant machen will, so daſs dasselbe noch als ein höchst wirksames Bildungsmittel trotz der gegenwärtigen Lebensanschauungen erscheinen kann, der wird etwas mehr sich anstrengen, vielseitigere Kräfte in Bewegung setzen und freieren Umblick nach verschiedenen Seiten hin halten müssen als seither.

4. Das Mädchenschulwesen.

Mit wenig Worten sei endlich noch der Veranstaltungen gedacht, die für die Bildung der weiblichen Jugend in Deutschland getroffen worden sind und welche Wünsche hier noch der Erfüllung harren.

Während das Knabenschulwesen einen aufserordentlichen Reichtum an Organisationen aufzeigt, finden wir auf dem Gebiet des Mädchenschulwesens eine gesunde Gliederung, die sich im wesentlichen auf drei Schulgattungen zurückführen läfst. Die erste geht parallel mit der Knaben-Volksschule und schliefst mit der Konfirmation ab. Die zweite geht über das Ziel etwas hinaus, entspricht der Knaben-Bürgerschule mit einer fremden Sprache, Französisch oder Englisch. Dies ist eine treffliche, noch nicht hinreichend durchgeführte Einrichtung für die Bildung der Töchter des gebildeten Bürgerstandes, des mittleren Beamten und Kaufmanns. Die dritte, die höhere Mädchenschule, will durch Betreibung zweier Fremdsprachen, sowie durch Vertiefung des Unterrichts, unterstützt durch einen Schulbesuch bis zum vollendeten sechzehnten Lebensjahr, eine höhere Bildung vermitteln.

Über Einrichtung, Wesen und Ziel der höheren Mädchenschule herrscht i. a. Übereinstimmung, wenn sich auch in neuerer Zeit in Frauenvereinen u. s. w. eine Strömung bemerkbar macht, welche die höhere Mädchenschule mehr als eine Parallelanstalt zum Gymnasium betrachtet, darum namentlich auf Förderung der Intelligenz, auf Anhäufung eines grofsen Wissens hinarbeiten will. Diese Richtung möchte das Gelehrtentum in die weibliche Welt übertragen, um letztere zu befähigen, an möglichst vielen Berufszweigen — auch an solchen, die bisher ausschliefslich von Männern vertreten wurden — sich beteiligen zu können. Neue Gebiete sollen der weiblichen Thatkraft erschlossen, der Kampf ums Dasein soll erleichtert werden.

Dieser Strömung gegenüber steht die Überzeugung, dafs das Mädchen nicht für die Welt und ihre Geschäfte, sondern in erster Linie für das Haus und sein Walten erzogen werden soll. Nicht die intellektuelle, sondern die sittlich-gemütliche Bildung hat im Vordergrund zu stehen. Nicht gelehrte, belesene und viel gewandte weibliche Wesen brauchen die gebildeten Stände in Deutschland, sondern vor allen Dingen Mütter, die klaren Blickes in die Welt schauen und befähigt sind, den Geschäften des Mannes mit innerer Anteilnahme zu folgen; die das Herz auf dem rechten Fleck haben und das gesamte Familienleben mit der Wärme durchdringen können, die zum fröhlichen Gedeihen nötig ist; die ihre Thatkraft dem Hauswesen widmen, mit Liebe und Lust in dieser Beschränkung schalten und walten und dabei gesund und kräftig sind, dies alles auf sich zu nehmen.

Die erstgenannte Richtung, die unter den Lehrern und Lehrerinnen wenig Anhänger zählt, ist eine mehr theoretische, die letzte eine durchaus praktische. Ersterer schwebt die Bildung des Kopfes, letzterer die

Bildung des Herzens als höchstes Ziel vor. Nicht das Wissen an sich hat Wert, sondern nur soweit es in den Dienst einer charaktervollen Persönlichkeit tritt. Ohne Zweifel steht die zweite Ansicht dem deutschen Gemüt weit näher als die erste, welche ihre Nahrung zumeist aus Theorien zieht, welche von der Fremde hereingetragen werden.

Damit soll jedoch keineswegs gesagt sein, dafs nicht besonders begabten jungen Mädchen noch andere Berufszweige, wie z. B. die des Arztes, geöffnet werden müssen. Es dürfte wohl nur noch eine Frage der Zeit sein, dafs die Bahn für wissenschaftliche Studien, namentlich für medizinische und pädagogische, an der Universität auch in Deutschland frei gemacht wird.

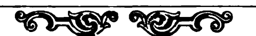
Schon fehlt es nicht an praktischen Vorschlägen, um diese Forderung, die sich nicht mehr abweisen läfst, der Verwirklichung näher zu führen. Es nützt nichts, die alten Schranken in starrer Weise aufrecht zu erhalten. Weit besser ist es, in besonnener Weise sie zu öffnen, sonst strömen die Fluten über sie hinweg. Also auch für das Gebiet der weiblichen Bildung sei unser Losungswort: Freie Bewegung, entsprechend den veränderten Anschauungen der Gegenwart.

In Weimar soll Ostern 1893 ein Privatgymnasium eingerichtet werden, das erste in Deutschland. Es bezweckt die vollständige Vorbildung junger Mädchen bis zum Gymnasial-Maturitäts-Examen und zum Besuch der Universität. Das Institut ist vom Verein »Frauenbildungsreform« begründet worden. Dieser Verein hat sich zum Ziel gesetzt, den Frauen die Zulassung zum Universitäts-Studium zu erringen. Der Verein vertritt die Ansicht, dafs gleiche Rechte auch gleiche Pflichten voraussetzen und daher die heute für die Knaben geforderte Vorbildung zum Hochschulbesuch mit derselben Strenge auch für jene Mädchen zu fordern sei, die studieren wollen.

Mit der Einrichtung von »Mädchengymnasien« wird der Parallelismus zur Knabenerziehung ein vollständiger, wie aus nachstehender Übersicht erkennbar ist:

Erziehungsschulen:

1. Knaben-Volksschule.	2. Realschule.	3. Ober-Realschule.	4. Gymnasium
1. Mädchen-Volksschule.	2. Mädchen-Bürgerschule.	3. Höhere Mädchenschule.	4. Mädchen-Gymnasium.





V. Schluſs.

Die Grenzlinie zwischen Bleibendem und Vergänglichem wollten wir ziehen, in etwas anderer Weise als die Berliner Dezemberkonferenz es gethan. Um Frieden, Ruhe und Stetigkeit auf dem Gebiet des Bildungswesens herbeizuführen, genügt es nicht, auf dem Wege der Abstimmung Mehrheiten zu erzielen, die gewisse Ansichten widerspiegeln, wie sie sich in der Entwicklung herausgestellt haben. Hier handelt es sich nicht um Ansichten, sondern um Überzeugungen. Diese aber werden nur gewonnen auf dem Wege eindringenden Nachdenkens, vielfacher Vergleichung und Überlegung.

Von der Erfahrung, vom Gegebenen geht die Untersuchung auch hier aus, aber sie bleibt dabei nicht stehen. Das Gewordene hat sich zwar nach bestimmten Ursachen und Motiven entwickelt, aber der Weg ist kein gerader; von tausenderlei Einflüssen, oft recht nebensächlicher und persönlicher Natur, ist er bestimmt, das Ergebnis kann darum kein klares, durchsichtiges, vollendetes und kaum befriedigendes sein.

Es liegen Widersprüche, Unklarheiten und mancherlei Hindernisse darin, die durch pädagogisch-wissenschaftliches Denken beseitigt und prinzipiell gelöst werden müssen.

Von dem, was auf dem Gebiet des Bildungswesens ist, schreiten wir an der Hand methodischen Nachdenkens vor zu dem, was sein soll. Hierdurch entsteht eine bestimmte Norm. Was an dieser Norm gemessen nicht stand hält, muſs verschwinden. So wird die Grenzlinie des Bleibenden und des Vergänglichen von der Pädagogik gezogen.

Freilich unumstöſslich wird diese Norm auch nicht sein; auch sie ist Menschenwerk und dem Wechsel unterworfen. Und gewiſs sind auch verschiedene Normen denkbar, je nach dem Standpunkt des Urhebers.

Die Entscheidung liegt hierbei einzig in der Macht der Gründe, in der Gewalt der Wahrheit, die einer Norm innewohnt. Je gröfser sie ist, um so mehr Anerkennung wird sie sich erzwingen. Wir dürfen dabei nie vergessen, dafs weder die vorausschauende Phantasie noch die forschende Geschichtswissenschaft den Schleier der Zukunft zu lüften vermag. Der Gang der Ereignisse ist von tausend Faktoren abhängig, die nicht berechenbar sind. Die Rechnung wird trotz ihrer Unsicherheit immer wieder erneuert werden; aber die Kategorieen des menschlichen Philosophierens und der Verlauf der geschichtlichen Ereignisse werden sich niemals recht decken; die Wissenschaft kann nicht alles verordnen, was geschehen soll.

Auch darf man nicht hoffen, dafs das Eindringen des Neuen sich sehr rasch vollzöge. Nur sehr langsam pflegt das Gute durchzudringen und nur vereinten Kräften, die von gemeinsamen Überzeugungen getragen sind, wird es gelingen, ihm zum Sieg zu verhelfen.

Um nun das Bildungs- und Erziehungswesen einer prinzipiellen Gestaltung näher zu führen, ist es nötig, das Gegebene zu untersuchen nach dem, was in ihm berechtigt und nach dem, was auszuscheiden und etwa durch andere Elemente zu ersetzen sei.

Von dem Gegebenen, dem Gewordenen, gingen wir dabei aus. Wir sahen, wie im Volkskörper das Bedürfnis nach vielgestaltiger Arbeit sich entwickelt hatte und wie dieses Bedürfnis mit zunehmender, steigender Kultur sich immer vielseitiger gestaltete. Hierin liegt offenbar die Gefahr des Auseinandertreibens, des sich Spaltens und Trennens. Die einzelnen Glieder vergessen die Zusammengehörigkeit zu einem Ganzen, sie verstehen einander nicht mehr. Geschieht dies, so geht der Volkskörper einer Krisis entgegen. Denn wenn die einzelnen Glieder, die zu ihm gehören, einander nicht mehr verstehen; wenn keiner Verständnis zeigt für die Arbeit des andern, für seine Bedürfnisse, Wünsche und Neigungen, dann tritt eine Entfremdung ein. Diese Entfremdung führt leicht zu Erbitterung; der Rifs wird immer gröfser, die Kluft immer breiter und die gegenseitige Verständigung immer schwerer.

Was hat die Schule hierbei zu thun? Die Fach- oder die Berufsschule kann hier wenig wirken; sie ist ja eher ihrem Charakter nach geeignet, die Spaltung aufrecht zu erhalten und die Trennung der nationalen Arbeit und ihrer Vertreter recht augenscheinlich zu machen.

Dagegen kann die Erziehungsschule einigend wirken. Sie ist es, die das rein Menschliche hervorhebt, die darauf ausgeht, das Gefühl der Zusammengehörigkeit zu stärken, das Bewufstsein zu wecken, dafs in

einem gesunden Organismus die einzelnen Glieder nicht einander entgegen arbeiten, sondern einander stützen, heben, fördern.

Die Erziehungsschule hat, wie wir sahen, einen gemeinsamen Unterbau: die fünfjährige Volksschule. Hier begegnen nur Menschen den Menschen. Hoch und niedrig, arm und reich befehden sich nicht, sondern finden sich friedlich zusammen. Das ist der starke Stamm, der das Ganze trägt und die Einheit in sich verkörpert. In den weiteren Zweigen treten Berufs- und Standesunterschiede hervor, da, solange Menschennatur und Menschenarbeit so verschieden sich entwickeln, auch die Verschiedenheit der natürlichen Gestaltungen sich geltend macht, aber doch nie in dem Sinn, als ob hier das Trennende das Ausschlaggebende wäre. Nein, vielmehr soll auch die Aufgabe der höheren Erziehungsschulen, die sich auf die Volksschule aufbauen, darin erblickt werden, dafs sie das, was uns Menschen eint, der Zug nach dem Edlen, nach dem Guten und Schönen, hervorheben und das Trennende unter dem Gesichtspunkt einer notwendigen, durch die Entwicklung geforderten Aufteilung menschlicher Thätigkeit betrachten, die aber in einem zusammengehörigen Ganzen in wechselseitiger Unterstützung sich vollzieht.

Alles kommt darauf an, die Schulreform als ein Stück der grofsen Kulturaufgaben zu betrachten, die unserer Zeit gestellt sind. Die Bildungsfrage ist ein Teil der sozialen und mufs daher immer im Zusammenhang mit ihr betrachtet werden. Beide laufen auf einen sittlichen Erziehungsprozefs hinaus, an dem viele Faktoren beteiligt sind. Dafs die Schule mit vollem Ernst ihrer Aufgabe sich bewufst werde, das ist der Grundgedanke der Schulreform, der über die Masse der Einzelheiten und Nebensächlichkeiten nur zu oft verdunkelt worden ist. Ihn hoch zu heben hatte der Verfasser dieser Schrift sich vorgenommen, auch im Hinblick darauf, dafs, wenn einmal in Preufsen eine gesetzliche Regelung des gesamten Bildungswesens vorgenommen wird, die gesetzgebenden Faktoren daran erinnert seien, dafs es sich mehr darum handeln wird, die Grundprinzipien zu bestimmen, als den gesamten Schulbetrieb bis in seine Einzelheiten hinein festzulegen.



Anhang.

I. Litteratur zur Schulreformfrage.

1780.

Resewitz, Gedanken, Vorschläge und Wünsche zur Verbesserung der öffentlichen Erziehung, 3 Bde. Berlin und Stettin, Nicolai.

Trapp, Versuch einer Pädagogik. Berlin, F. Nicolai. Braunschweig, Schulbuchh.

1785.

Campe, Revision des gesamten Erziehungswesens. 16 Bde.

1796.

Niemeyer, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. 8. Aufl. 1824. Halle, Waisenhaus. — Neue Ausg. v. Rein 1878, 2. Aufl. 1882, Langensalza, Beyer & Söhne.

1799.

Gedike, Über den Begriff einer Bürgerschule. Berlin, Unger.

1801.

Herbart, Ideen zu einem pädagogischen Lehrplan für höhere Studien. (Aus dem Bremer Staatsschularchiv abgedr. in Ziller, Herb. Rel. S. 276.)

1805.

Schwarz, Lehrbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre. 2. Aufl. 1817. 3. Aufl. 1835. 3 Tle. Heidelberg, Winter. *Schwarz-Curtmann*, 8. Aufl. 1879/82.

1806.

Pölitz, Die Erziehungswissenschaft aus dem Zwecke der Menschheit und des Staates praktisch dargestellt. 2 Bde. Leipzig, Hinrichs.

Herbart, Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet. (Seinem Freunde Johann Smidt, Senator der freien Reichsstadt Bremen, gew.) Göttingen, J. F. Röwer.

1807.

Jean Paul, Levana. Braunschweig, Vieweg. 2. Aufl. 1814, Stuttgart, Cotta.

1808.

Niethammer, Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungsunterrichts unserer Zeit. Jena, F. Frommann.

Röckl, Pädagogische Reise durch Deutschland. Dillingen, Brönner.

1809.

Herbart-Dissen-Thiersch-Kohlrausch, Aus der Göttinger pädagogischen Gesellschaft. Göttingen, H. Dieterich.

1814.

Kayſsler, Beytrag zur genaueren Bestimmung der Begriffe von Bildung und Erziehung des Menschen. Breslau, Progr. des Friedr.-Gymn.

Schleiermacher, Vorlesungen über Pädagogik. (Manns Bibl. päd. Klass. Langensalza, Beyer & Söhne.)

1816.

Kayſsler, Beitrag zur Beantwortung der Frage: Inwiefern kann und soll die Gelehrtenschule den Menschen erziehen? Breslau, Progr. des Friedr.-Gymn.

1817.

Kayſsler, Zweiter Beitrag zur Beantwortung der Frage: Inwiefern kann und soll die Gelehrtenschule den Menschen erziehen? Breslau, Progr. des Friedr.-Gymn.

1818.

Herbart, Pädagogisches Gutachten über Schulklassen und deren Umwandlung, nach der Idee des Herrn Regierungsrat Graff. Auf dessen öffentliches Verlangen bekannt gemacht. Königsberg, Nicolovius.

Bernhardi, Ansichten über die Organisation der gelehrten Schulen. Jena, Frommann.

1822.

Költsch, Versuch einer Beantwortung der Frage: Kann eine Bürgerschule mit einem Gymnasium zweckmäſsig verbunden werden, oder ist es nötig, daſs sie selbständig bestehe? Breslau, Progr. des Friedr.-Gymn.

1823.

Herbart, Gutachten zur Abhülfe für die Mängel der Gymnasien und Bürgerschulen. Königsberg.

1825.

Spilleke, Gesammelte Schulschriften. 2 Bände. Berlin, Enslin.

1826.

Thiersch, Über gelehrte Schulen mit besonderer Rücksicht auf Bayern. 3 Bde. Stuttgart, Cotta.

1829.

Klumpp, Die gelehrten Schulen nach den Grundsätzen des wahren Humanismus und den Anforderungen der Zeit. 2 Bde. Stuttgart, Steinkopf.

Wolf, Consilia scholastica. Wertheim.

1830.

Harnisch, Die deutsche Bürgerschule, eine Anweisung, wie für den gesamten Mittelstand zweckmäſsige Schulen zu begründen etc. Halle, Anton & Gelbcke.

van Heuske, Briefe über die Natur und Tendenz des höheren Unterrichts. (Aus dem Holländischen übersetzt von Weydmann.) Crefeld, Funcke.

1832.

Schwarz, Die Schulen. (Die verschiedenen Arten der Schulen, ihre inneren und äuſseren Verhältnisse und ihre Bestimmung in dem Entwickelungsgange der Menschheit.) Leipzig, Göschen.

1834.

Gräfe, Über Schulreform, mit besonderer Rücksicht auf das Königreich Sachsen; Andeutungen. Leipzig, Wienbrack.

Kapp, Der wissenschaftliche Schulunterricht als ein Ganzes. Zweiter Beitrag zur welthistorischen Ansicht alles Unterrichts. Hamm, Schulze.

1835.

Herbart, Umrifs pädagogischer Vorlesungen. Göttingen, Dieterich. (2. Ausg. 1841.)

Wolf, Fr. Aug., Über Erziehung, Schule, Universität. Quedlinburg und Leipzig, Becker.

Neigebaur, Die preufsischen Gymnasien und höheren Bürgerschulen. Berlin, Mittler.

1836.

Lorinser, Zum Schutz der Gesundheit in den Schulen. Berlin, Enslin. (Neuer Abdruck 1861.)

Brzoska, Die Notwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität und ihre zweckmäfsige Einrichtung. Leipzig, J. A. Barth (neu herausgegeben von Rein, 1887. Leipzig, Barth).

Veith, Über die Benutzung der Gymnasien, wo es an höheren Bürger- oder Realschulen mangelt. (Progr. des Glogauer Kathol. Gymn.) Glogau, Flemming.

1837.

Deinhardt, Der Gymnasialunterricht nach den wissenschaftlichen Anforderungen der jetzigen Zeit. Hamburg, F. Perthes.

1840.

Mager, Die deutsche Bürgerschule, Schreiben an einen Staatsmann. Stuttgart, Sonnewald. (Neu herausgegeben von Eberhardt, Manns Bibl. päd. Klass., Langensalza, 1888.)

Axt, Das Gymnasium und die Realschule. Darmstadt, Jonghaus.

Krämer, Historische Blicke auf die Realschulen. Hamburg, Meifsner.

Nagel, Die Idee der Realschule etc. Ulm, Wagner.

1841.

Kapp, Die Gymnasialpädagogik im Grundrisse. Arnsberg, Ritter.

Weifs, Gymnasium und Realschule etc. Jena, Frommann.

Gotthold, Auch eine Bürgerschule. Königsberg, Gräfe & Unzer.

1842.

Schütz, Die Königl. Realschule in Berlin. Essen, Bädeker.

Vogel, Die Bürgerschule zu Leipzig. Leipzig, Barth.

1843.

G. Baur, Grundzüge der Erziehungslehre. Giefsen, Ricker (4. Aufl. 1887).

1844.

Körner, Das Wesen der Realschule. Sondershausen, Eupel.

Mager, Die modernen Humanitätsstudien. 1. Heft Stuttgart, Cast, 2. und 3. Heft Zürich, Meyer & Zeller.

Stoy, Schule und Leben. Erste pädagogische Bekenntnisse. Jena, F. Frommann.

Nagel, Reiseerfahrungen über den gegenwärtigen Zustand der Realschulen etc. Ulm, Stettin.

1845.

Freese, Das deutsche Gymnasium nach den Bedürfnissen der Gegenwart dargestellt. Dresden und Leipzig, Arnold.

Stoy, Altes und Neues. Der pädagogischen Bekenntnisse 2. Stück. Jena, Frommann.

Beyer, Die Idee des Realgymnasiums. Leipzig, Hinrichs.

1847.

Elsperger, Über Gymnasialreform, Einladungsschrift des Gymnasiums. Ansbach, Brügel & Sohn.

Müller, Für welche Fachwissenschaften haben die heutigen Realgymnasien vorzubereiten? (Progr. des Nassauischen Realgymn.) Wiesbaden, Schellenberg.

Stoy, Die Not der Schule. Der pädagogischen Bekenntnisse 3. St. Jena, Frommann.

Köchly, Vermischte Blätter zur Gymnasialreform. 3 Hefte. Dresden und Leipzig.

Becker, Über Gymnasien und Realschulen. Sondershausen, Eupel.

1848.

Scheibert, Das Wesen und die Stellung der höheren Bürgerschule. Berlin, Reimer.

1849.

Burckhard, Grundzüge einer Gymnasialreform in Bayern, im Zusammenhang mit der allgemeinen deutschen Schulreform. München, Kaiser.

Nitzsch, Über Reform der Gymnasien als allgemeinerer Bildungsanstalten. Ein pädagogisches Gutachten. Kiel, Schröder.

Lübker, Die Gymnasialreform. Sendschreiben an Herrn Dr. Greg. W. Nitzsch, Prof. der alt. Litt. etc. zu Kiel. Altona, Lehmkuhl.

1852.

Waitz, Allgemeine Pädagogik. Braunschweig, Vieweg. 3. Aufl. 1883.

1853.

Dörpfeld, Der Mittelstand und die Mittelschule. Leipzig, Langewiesche.

Vogel, Beiträge zur Geschichte der Leipziger Bürgerschule. Leipzig, Hinrichs.

1854.

Hauschild, Schriften über das moderne Gesamt-Gymnasium. Leipzig, Dürr.

1855.

v. Rönne, Das Unterrichtswesen des preufsischen Staates. 2 Bde. Berlin, Veit & Co.

1856.

Ziller, Einleitung in die allgemeine Pädagogik. Leipzig, Teubner.

Langbein, Die höhere Bürgerschule und die höheren bürgerlichen Stände. Berlin, Renger.

1857.

Schmid, Gymnasialpädagogik. Die Naturgesetze der Erziehung und des Unterrichts in humanistischen und realistischen gelehrten Schulen. Köthen, Schettler.

1858.

Thaulow, Die Gymnasialpädagogik im Grundrisse. Kiel, akademische Buchhandlung

Bartholomäi, Das pädagogische Seminar zu Jena. Leipzig, Engelmann.

Schmid, Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. 11 Bde. Gotha, Besser.

1859.

Goltzsch, Einrichtungs- und Lehrplan für Dorfschulen. Nebst einem Nachtrag über die neuesten Veränderungen im Volksschulwesen. Berlin, Wiegandt & Grieben.

Kühnast, Gymnasium und Realschulen. Rastenburg, Rehricht.

Kletke, Stimmen aus Nord- und Süddeutschland über den Wert des Lateins für die Realschule. Breslau, Hirt.

1860.

Sternberg, Die unabweisbare Notwendigkeit einer gründlichen Reform der Gymnasien etc. Stuttgart, Göpel.

Kletke, Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung der Realschulen und höheren Bürgerschulen. vom 6. Oktober 1859. Breslau, Programm der Realschule.

1861.

Stoy, Encyklopädie, Methodologie und Litteratur der Pädagogik. Leipzig, Engelmann, 2. Aufl. 1878.

Lorinser, Zum Schutz der Gesundheit in den Schulen. Berlin, Enslin.

Von einem preufs. Schulmanne, Sechs Artikel wider die Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung der Realschule vom 6. Oktober 1859 (2. Aufl.). Danzig, Kafemann.

Evers, Über die Entwickelung und Bedeutung der Realschule. Crefeld, Programm der Realschule I. O.

Rotter, Die Realschule etc. 2. Aufl. Wien, Pichler.

1862.

Autenrieth, Carl Friedrich von Nägelsbachs Gymnasialpädagogik. Erlangen, Blaesing.

Stenzel, Über die Notwendigkeit praktischer Vorbildung für das höhere Lehramt. Breslau.

1863.

L. Graf Pfeil, Eins! Beitrag zur Erziehung im Hause. Für Eltern und Lehrer.

Dörpfeld, Die freie Schulgemeinde und ihre Anstalten auf dem Boden der freien Kirche im freien Staate. Gütersloh, Bertelsmann.

Pfitzner, Das christliche Gymnasium. Parchim, Wehdemann.

1864.

Ziller, Grundlegung der Lehre vom erziehenden Unterricht. Leipzig, Veit & Co. (2. Aufl. herausgegeben von Vogt, 1884).

Wiese, Das höhere Schulwesen in Preufsen. 3 Bde. Berlin, Wiegandt & Grieben.

1865.

Stählin, Zur Schulreformfrage, mit besonderer Berücksichtigung der Denkschrift des bayer. Volksschullehrervereins. Nördlingen, Beck.

Roth, Gymnasial-Pädagogik (II. Cap. Grundzüge einer Neugestaltung der gelehrten Schule). Stuttgart, Steinkopf.

1866.

Goll, Der Humanismus in Realschulen. Karlsruhe, Bielefeld.

1868.

Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre. Berlin, G. Hempel. Aufl. 18.

Stein, Verwaltungslehre. V. Bd. Das Bildungswesen. Stuttgart, Cotta.

1869.

Dörpfeld, Die drei Grundgebrechen der hergebrachten Schulverfassungen nebst bestimmten Vorschlägen zu ihrer Reform. Elberfeld, Friederichs.

Hutter, Über Gymnasial-Reform mit besonderer Beziehung auf Bayern. München, Gotteswinter & Möfsl.

Gneist, Die konfessionelle Schule. Ihre Unzulässigkeit nach preufsischen Landesgesetzen und die Notwendigkeit eines Verwaltungsgerichtshofes. Berlin, Springer.

Hofmann, Über die Einrichtung öffentlicher Mittelschulen. Berlin, Springer.

1870.

(Amtlicher Abdruck), Akademische Gutachten über die Zulassung von Realschul-Abiturienten zu Fakultäts-Studien. Berlin, Hertz.

v. Fichte, Die nächsten Aufgaben für die Nationalerziehung der Gegenwart, mit Bezug auf Friedrich Fröbels Erziehungssystem. Berlin, Lüderitz.

Loth, Die Realschulfrage. Leipzig, Wigand.

1871.

Kreyssig, Ein Wort zur Realschulfrage. Cassel und Leipzig, Luckhardt.

* * *, Briefe über Berliner Erziehung. Zur Abwehr gegen Frankreich. Berlin, Trowitzsch.

Wiese, Deutsche Bildungsfragen aus der Gegenwart. Ein Vortrag. Berlin, Wiegandt & Grieben.

Otto, Der deutsche Bürgerstand und die deutsche Bürgerschule. Leipzig, Merseburger.
Jäger, Gymnasium und Realschule. Mainz, Kunze Nachfolger.
Neubauer, Gymnasium und Realschule. Langensalza, Beyer & Söhne.

1872.

Vom Verfasser der „Briefe über Berliner Erziehung", Über nationale Erziehung. Leipzig, Teubner.

1873.

Beck, Entwurf einer Denkschrift zur Klärung der Meinungen über Ursache, Bedeutung und Tragweite der Realschulfrage. Berlin, Jahnke.
Dörpfeld, Grundlinien einer Theorie des Lehrplans. Gütersloh, Bertelsmann.
Ostendorf, Das höhere Schulwesen unseres Staates. Ein Bericht, den städtischen Behörden zu Düsseldorf erstattet. Düsseldorf, Vofs & Co.
Lattmann, Reorganisation d. Realschulwesens u. Reform d. Gymn. Gött., Vandenhoeck.
Vollhering, Das höhere Schulwesen Deutschlands vom Gesichtspunkt des nationalen Bedürfnisses. Leipzig, Peterson.
Loth. Meyer, Die Zukunft der deutschen Hochschulen und ihrer Vorbereitungsanstalten. Breslau, Maruschke & Berend.
Kern, Grundrifs der Pädagogik. Berlin, Weidmann. 4. Aufl. 1889.

1874.

Friedländer, Über die Reformbestrebungen auf dem Gebiete des höheren Schulwesens für die männliche Jugend in Deutschland. Realschulprogramm. Hamburg, Meifsner.
Schrieber, Videant consules! Zur Orientierung über Fragen des höheren Bildungswesens insonderheit über die Forderung der Gleichberechtigung der Realschulen mit den Gymnasien. Görlitz, Wollmann.
Nohl, Mängel und Mifsstände im höheren Schulwesen. Neuwied und Leipzig, Heuser.
Gallenkamp, Die Reform der höheren Lehranstalten (Zeit- und Streitfragen von Holtzendorf und Oncken). Berlin, Habel.
Ostendorf, Unser höheres Schulwesen gegenüber dem nationalen Interesse. (Pädagogisches Archiv.) Stettin, v. d. Nahmer.

1875.

v. Hartmann, Zur Reform des höheren Schulwesens. Berlin, Duncker.
Laas, Gymnasium und Realschule. Alte Fragen, mit Rücksicht auf das bevorstehende preufsische Unterrichtsgesetz historisch und kritisch von neuem beleuchtet. (Deutsche Zeit- und Streitfragen, Jahrg. IV, Heft 49 u. 50.) Berlin, Lüderitz-Habel.

1876.

Ludwig, Die Aufgabe der Realschule. Neuwied, Heuser.

1877.

Schneider, Auch für Gymnasial-Reform, ein Beitrag zur deutschen Kulturgeschichte. Neu-Ruppin, Held.
Deiters, Über die praktische Ausbildung der Kandidaten des höheren Schulamts in pädagogischer und didaktischer Beziehung. Verhandlungen der achten Direktoren-Versammlung der Provinz Preufsen.) Königsberg, Koch.
Vieweger, Die einheitliche höhere deutsche Unterrichtsanstalt. Cleve, Bofs.

1878.

Boettcher, Über die sog. Einheitsschule. Düsseldorf, Schaub.
Deiters, Über die praktische Ausbildung der Kandidaten des höheren Schulamts in pädagogischer und didaktischer Beziehung. (Verhandlungen der achten Direktorenkonferenz der Provinz Preufsen.) Königsberg, Koch.

* * *, Die Überbürdung der Gymnasiasten. Gütersloh, Bertelsmann.
K. A. Schmid, Die modernen Gymnasialreformer, Vermächtnis an das schwäbische und deutsche Gymnasium. Stuttgart, Krabbe.
Kekulé, Die Principien des höheren Unterrichts. Bonn, Straufs.
Schrader, Die Verfassung der höheren Schulen. Berlin, Dümmler. 3. Aufl. 1889.
* * *, Der höhere Unterricht. Strafsburg i. E., Trübner.
Schmeding, Gymnasium und Realschule. Duisburg, Mendelssohn.
Schacht, Die Gleichberechtigung der Realschule 1. O. mit dem Gymnasium. Berlin, Müller.

1879.

Rein, *Pickel*, *Scheller*, Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartischen Grundsätzen. I. Dresden, Bleyl & Kämmerer. 5. Aufl. 1893. Leipzig, Bredt.
Dörpfeld, Der didaktische Materialismus. Eine zeitgeschichtliche Betrachtung und eine Buchrecension. 2. Aufl. 1886. Gütersloh, Bertelsmann.
Fechner, Gelehrsamkeit oder Bildung? Breslau, Köbner.
E. S., Zur Reorganisation der höheren Schulanstalten vom praktischen Standpunkt aus. Cassel, Bacmeister.
Lorenz, Über Gymnasialwesen, Pädagogik und Fachbildung. Wien, Gerolds S.
Griesbach, Nochmals Gymnasium und Realschule. Berlin, Burmester.

1880.

Jürgen Bona Meyer, Die Simultanschulfrage. (Deutsche Zeit- und Streitfragen, VIII., 127—128.). Berlin, Habel.
Gneist, Die Simultanschule. Votum in der Beschwerdesache der Stadt Elbing. Berlin, Springer.
Moritz Müller, Das Schulwesen. Leipzig, Wiegand.
Hasse, Die Überbürdung unserer Schuljugend. Braunschweig, Vieweg.
v. Schenckendorff, Der praktische Unterricht, eine Forderung der Zeit an die Schule. Breslau, Hirt.

1881.

Tiling, Von dem Rechte und dem Werte der Gymnasialbildung. Riga, Stieda.
Hoffmann, Die Erziehung zur Produktion, die Aufgabe der realistischen Pädagogik. Köln und Leipzig, E. H. Mayer.
Schwalbe, Zur Realschulfrage. Berlin, Gerschel.
Steinbart, Unsere Abiturienten. Ein neuer Beitrag zur Klärung der Realschulfrage. Berlin, H. W. Müller.
* * *, Betrachtungen über unser klassisches Schulwesen. Leipzig, Ambr. Abel.
Stöckl, Der moderne Religionsunterricht an den deutschen Gymnasien. Mainz, Kirchheim.
Lazarus, Erziehung und Geschichte. Ein Vortrag. Breslau und Leipzig, Schottländer.
Erwin, Betrachtungen über unser klassisches Schulwesen. Leipzig, Ambr. Abel.
Petermann, Die Schäden, hervorgerufen durch unsere heutige Schulbildung. Braunschweig, Vieweg.
Glogau, Ziel und Wesen der humanistischen Bildung. Zürich, C. Schmidt.
Pohlmann, Beiträge zur Umgestaltung des höheren Schulwesens. Berlin, Wohlgemuth.

1882.

L. Graf Pfeil, Unser höheres Schulwesen ist schwer krank. Ein Mahnruf an deutsche Eltern und Lehrer. Breslau, Max & Comp. (2. Aufl.)

Jürgen Bona Meyer, Der Kampf um die Schule. Historisch-pädagogische Erörterungen über die Fragen: Staatsschule oder Kirchenschule? Religionsunterricht und Staatsschule? Bonn, Straufs.

Krumme, Rückblick auf die bisherigen Verhandlungen über die Vermehrung der Berechtigungen der Realschule. (Besonderer Abdruck aus dem pädagogischen Archiv, Jahrgang 1882, Heft 1.) Stettin, Herrcke & Lebeling.

Reisacker, Gymnasium und Realschule. Die Berechtigungsfrage der Realschule I. O. und Vorschläge zu zeitgemäfsen Änderungen im gymnasialen Unterricht. Berlin, Weidmann.

(Im Auftrage des Ministers v. Gofsler), Lehrpläne für die höheren Schulen nebst der Circularverfügung. Berlin, Hertz.

Schmeding, Zur Frage der formalen Bildung. Duisburg, Ewich.

Fricke, Die Überbürdung der Schuljugend. Berlin, Hoffmann.

Moritz Müller, Wer die Schule hat, hat die Zukunft. Leipzig, Wiegand.

Schmelzer, Vom höheren Schulwesen. Essen, Bädeker.

Steinmeyer, Betrachtungen über unser klassisches Schulwesen. 2. Aufl. Kreuzburg O.-S., Thielmann.

Willmann, Didaktik als Bildungslehre. 1. Band. Braunschweig, Vieweg. (Die moderne Bildung S. 380 ff.)

Reisacker, Gymnasium und Realschule. Berlin. Zeitschrift für das Gymn.-W. S. 28.

1883.

Wendt, Die Gymnasien und die öffentliche Meinung. Karlsruhe, Bielefeld. (2. Aufl.)

Alexi, Zur Reform der höheren Schulen in Deutschland. Langensalza, Beyer & Söhne.

Neudecker, Die eigentliche Hauptfrage im gegenwärtigen Mittelschulstreit. Würzburg, Stuber.

Biedermann, Die Erziehung zur Arbeit. (2. Aufl.) Leipzig, Matthes.

Wendt, Die Gymnasien und die öffentliche Meinung. Karlsruhe, Bielefeld.

Schlegel, Über die gegenwärtige Krisis im höheren Schulwesen Deutschlands. Waren, Wismar, Hinstorf.

Dörpfeld, Ein Beitrag zur Leidensgeschichte der Volksschule nebst Vorschlägen zur Reform der Schulverwaltung. Barmen, Wiemann. (3. Aufl.)

1884.

v. Soden, Die Einflüsse unseres Gymnasiums auf die Jugendbildung, Vorschläge für eine natur- und zeitgemäfse Reform der Mittelschule. Tübingen, Fues. (2. Aufl.)

Christaller, Über unsere Gymnasien. Leipzig, Friedrich.

Uhlig, Die Stundenpläne für Gymnasien, Realgymnasien etc. zusammengestellt. Heidelberg, Winter.

Frick, Die Einheit der Schule. Frankfurt a. M. Schriftenniederlage des evangel. Vereins.

Wiese, Pädagogische Ideale und Proteste. Berlin, Wiegandt & Grieben.

Centralblatt für die Preufsische Unterrichts-Verwaltung S. 202 f. Denkschrift, betr. die Frage der Überbürdung der Jugend an unseren höheren Schulen.

1885.

Schmeding, Die klassische Bildung in der Gegenwart. Berlin, Gebr. Bornträger.

Barth, Die Reform der Gesellschaft durch Neubelebung des Gemeindewesens. Leipzig, G. Reichardt.

Kühn, Die Einheitsschule, eine Forderung des prakt. Lebens. Leipzig, Velhagen & Klasing.

Prix, Der Zeichenunterricht als gymnasialer Bildungsfaktor. Wien, Pichlers Wwe. & Sohn.

* * *, Das Schulberechtigungswesen. Schriften des liberalen Schulvereins Rheinlands und Westfalens. Bonn, E. Straufs.

Buchenau, Die höheren deutschen Knabenschulen. Programm der Realschule beim Doventhore in Bremen.

Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten. Leipzig, Veit & Co.

Jäger, Aus der Praxis. Wiesbaden, Bergmann.

1886.

Asmodi Redivivus, Der Krebsschaden unserer Gymnasien. Leipzig, Reifsner.

Hering, Die Überbürdungsfrage und eine einheitliche höhere Schule. Ein populärer Vortrag. Leipzig, Reifsner.

Von einem Unbefangenen, Klassizismus oder Materialismus. Leipzig, Reifsner.

Jacusiel, Die deutsche Schule der Zukunft, Gedanken und Vorschläge zu einer gründlichen Umgestaltung unseres Schulwesens. Berlin, Stuhr.

Holzmüller, Errichtet lateinlose Schulen! (Deutsche Zeit- und Streitfragen N. F. 1. Jahrgang, Heft 6/7.) Berlin, Lüderitz-Habel.

Gottschick, Der evangelische Religionsunterricht in den oberen Klassen höherer Schulen. Akademische Antrittsrede. Halle, Strien.

Otte, Die höhere Einheitsschule. Programm des Realgymnasiums zu Potsdam.

Nohl, Pädagogik für höhere Lehranstalten. 2 Teile. Berlin, Th. Hofmann.

Bericht der Schulkommission des Vereins deutscher Ingenieure etc. Berlin.

Otte, Das Gesamtgymnasium. Berlin und Neuwied, Heuser.

Krönlein, Über Gymnasial- und Universitätsbildung. Zürich, Meyer & Zeller.

Hornemann, Die einheitliche höhere Schule. Stettin, Herrke & Lebeling.

Steinmeyer, Halbbildung und Gymnasium. Grünberg, Weifs Nachfolger.

Biese, Grundzüge moderner Humanitätsbildung. Leipzig, W. Friedrich.

Rethwisch, Jahresberichte über das höhere Schulwesen. 1. Jahrgang. Berlin, Gärtner.

Wiese, Lebenserinnerungen und Amtserfahrungen. Berlin, Wiegandt & Grieben. 2. Aufl.

Schiller, Handbuch der praktischen Pädagogik. Leipzig, Fues. 2. Aufl. 1889.

Seeliger, Die neuesten Angriffe auf das Gymnasium. Leipzig, Teubner.

1887.

v. Richthofen, Zur Gymnasial-Reform in Preufsen. Ein Aufruf auch an die Eltern der Gymnasialschüler. Magdeburg, Baensch.

Preyer, Naturforschung und Schule. Stuttgart, Spemann.

E. v. Hartmann, Der Streit um die Organisation der höheren Schulen in der Gegenwart, Wochenschrift etc., Band XXXII, No. 39. Berlin, Stilke.

v. Hirschfeld, Gymnasialunterricht und Fachbildung. (Sonderabdruck aus den Grenzboten.) Leipzig, Grunow.

Hornemann, Die Zukunft unserer höheren Schulen. (Schriften des deutschen Einheitsschulvereins, 1.—7. Heft.) Hannover, Meyer.

Stadler, Über die Aufgabe der Mittelschule. München, Ackermann.

Flach, Die Einheitsschule der Zukunft Ein Mahnwort für Alle. Leipzig, Schloemp.

Bender, Gymnasialreden nebst Beiträgen zur Geschichte des Humanismus und der Pädagogik. (5. Rede: Das Gymnasium einst und jetzt.) Tübingen, Laupp.

Nohl, Kritik des gesamten Schulwesens, zugleich ein neuer Schulorganismus. Neuwied und Leipzig, Heuser. (2. Aufl.)

Neubauer, Die Reformbewegung auf dem Gebiete des Sprachunterrichts und die höhere Bürgerschule. Erfurt, Otto.

Althaus, Warum erlernt man die alten Sprachen? Eine Zeitfrage. Spandau-Berlin, Österwitz.

Völcker, Die Reform des höheren Schulwesens auf Grund der Ostendorfschen These »Der fremdsprachliche Unterricht ist mit dem Französischen zu beginnen.« Berlin, J. Springer.

Klinghardt, Das höhere Schulwesen Schwedens und dessen Reform im modernen Sinne. Leipzig, Klinkhardt.

Löwenthal, Grundzüge einer Hygiene des Unterrichts. Wiesbaden, Bergmann.

Steinmeyer, Das Wesen der höheren Einheitsschule. Programm des Realgymnasiums in Aschersleben.

Mahrenholtz, Gymnasium, Realschule, Einheitsschule. Oppeln und Leipzig, Franck.

Leonhard, Die Einheitsschule. Grünberg, Weiſs Nachfolger.

Vieweger, Das Einheitsgymnasium als psycholog. Problem behandelt. Spremberg, Erbe.

Rein, Aus dem Pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena. 4 Hefte. Langensalza, Beyer & Söhne.

Steinmeyer, Betrachtungen über unser klassisches Schulwesen. Kreuzburg.

Bartholomäus, Die Mittelschule u. s. w. Gotha, Behrend.

1888.

Falch, Gedanken über eine Reform unseres Mittelschulwesens. Würzburg, Stuber.

Gemoll, Das Gymnasium und seine Stellung zu der Petition der akademischen Vereinigung für deutsche Schulreform. Breslau, Wohlfarth.

Flach, Der Hellenismus der Zukunft, ein Mahnwort. Leipzig, Friedrich.

Flach, Zeitgemäſse Schulfragen. Braunschweig, Bruhns.

* * *, Auch ein Wort zu Naturforschung und Schule. Jena, Mauke.

Joh. Meyer, Die soziale Frage und die Schule. Gotha, Behrend.

Zapp, Aus meinem Leben, ein Beitrag zur Reform des deutschen Schulwesens. Zürich, Schabelitz.

Frohnau, Einheits-Mittelschule und Gymnasialreform. Wien, Pichlers Wwe.

* * *, Mensa-Kultus, Pädagogische Ketzereien eines Unberufenen. Hamburg, Aktien-Gesellschaft (Richter).

Matthias, Die Bedeutung der höheren Bürgerschule. Minden i. W.

Jetter, Reformbestrebungen der wissenschaftlichen Pädagogik (in Volksschule, pädagogische Monatsschrift, September 1888). Stuttgart, Bonz.

Meinardus, Das deutsche Gymnasium und seine Zukunft. Minden, Bruns Verlag.

Wigge-Martin, Die Unnatur der modernen Schule. Leipzig, Bauer.

Steinel, Der Wismayersche Lehrplan. Das Beispiel einer wirklich ins Leben getretenen staatlichen allgemeinen Mittelschule an Stelle der jetzt existierenden drei Anstalten Humanistisches Gymnasium, Realgymnasium und Realschule. Würzburg, Stuber.

1889.

Vaihinger, Naturforschung und Schule. Köln und Leipzig, Ahn.

Varrentrapp, Johannes Schulze und das höhere preuſsische Unterrichtswesen in seiner Zeit. Leipzig, Teubner.

O. Jäger, Das humanistische Gymnasium und die Petition um durchgreifende Schulreform. Wiesbaden, Kunzes Nachfolger.

Kuntzemüller, Die Überfüllung der gelehrten Fächer, deren Ursache und Mittel zur Abhilfe; ein Beitrag zur Lösung der Schulreformfrage. Berlin, Puttkamer & Mühlbrecht.

Cauer, Suum cuique. Fünf Aufsätze zur Reform des höheren Schulwesens. Kiel und Leipzig, Lipsius & Fischer.

Preyer, Stand und Ziele der Schulreformbewegung. Berlin, Hofmann.
Heiner, Ziele und Berechtigungen der höheren Schulen. Berlin, Wiegand.
Keferstein, Die Überfüllung der höheren Berufsarten. Deutsche Zeit- und Streitfragen; IV. Jahrgang, Heft 53. Hamburg, Richter.
Perthes, Die Mitschuld unseres höheren Schulwesens an der Überfüllung in den gelehrten Ständen. Gotha, Perthes.
Nohl, Zur Reorganisation unseres höheren Schulwesens. Gera, Hofmann.
Pietzker, Humanismus und Schulzweck, Entgegnung auf die Schrift des Professor Paulsen: Das Realgymnasium und die humanistische Bildung. Braunschweig, Salle.
Alethagoras, Unser Gymnasialunterricht. Braunschweig, Salle.
Jürgen Bona Meyer, Die Zeitlage der höheren Schulreform, Monatsheft des liberalen Schulvereins für Rheinland und Westfalen. Bonn, Georgi.
Pietzker und *Treutlein*, Der Zudrang zu den gelehrten Berufsarten, seine Ursachen und etwaigen Heilmittel. Zwei vom allgemeinen deutschen Realschullehrerverein preisgekrönte Arbeiten. Braunschweig, Salle.
Krüger, Die lateinlose höhere Bürgerschule. Cöthen, Schettlers Erben.
Paulsen, Das Realgymnasium und die humanistische Bildung. Berlin, Hertz.
Voss, Die pädagogische Vorbildung zum höheren Lehramt in Preufsen und Sachsen. Ein Reisebericht. Halle, Waisenhaus.
Baumeister, Gymnasialreform und Anschauung im klassischen Unterricht. Zur Einführung der Bilderhefte aus dem griechischen und römischen Altertum für Schüler. München, Oldenburg.
Trosien, Über den Religionsunterricht an evangelischen Gymnasien. Halle, Strien.
Ackermann, Die formale Bildung. Langensalza, Beyer & Söhne.
Raydt, Ein gesunder Geist in einem gesunden Körper. Hannover, C. Meyer.
Göring, Die neue deutsche Schule. 1. Jahrgang. Leipzig, Voigtländer.
Haufe, Die natürliche Erziehung. Meran, Ellmenreich.
Frick-Meier, Sammlung pädagogischer Abhandlungen. Halle, Waisenhaus.
Hirzel, Über die Stellung der klassischen Philologie in der Gegenwart. Leipzig, Hirzel.
Cauer, Preufsische Jahrbücher. Januarheft, Septemberheft. (Ferner: Preufsische Jahrbücher, Januar 1891, Februar 1892.)

1890.

Güssfeld, Die Erziehung der deutschen Jugend. Berlin, Gebr. Paetel.
Schmeding, Die Bedenken Sr. Excellenz des Herrn Ministers von Gofsler gegen die Aufhebung des Gymnasialmonopols. Braunschweig, Salle.
Kármán, Beispiel eines rationellen Lehrplans für Gymnasien. (Sammlung pädagogischer Abhandlungen von Frick und Meier, 3. Heft.) Halle, Waisenhaus.
Göring, Die neue deutsche Schule. Ein Weg zur Verwirklichung vaterländischer Erziehung. Leipzig, Voigtländer.
Trüper, Die Familienrechte an der öffentlichen Erziehung. Langensalza, Beyer & Söhne. (2. Aufl. 1892.)
Trüper, Die Schule und die sozialen Fragen unserer Zeit I. II. III. Heft. Gütersloh, Bertelsmann.
Cohn, Die Schule der Zukunft. Vortrag zum Besten der ärztlichen Witwenkasse etc. Hamburg, Aktien-Gesellschaft (Richter).
Preyer, Eine neue deutsche Schule. (Sammlung pädagogischer Vorträge von Meyer-Markau, III, 4.) Bielefeld, Helmich.

Wehrhahn, Die höhere Bürgerschule und ihre Bedeutung für die zu erstrebende Reform des höheren Schulwesens. Hannover-Linden, Manz.

Hecht, Worin besteht die Hauptgefahr für das humanistische Gymnasium, und wie läſst sich derselben wirksam begegnen? Gumbinnen, Sterzel.

Perthes, Die Notwendigkeit einer durchgreifenden Umgestaltung unseres Schulwesens. Eine Antwort auf Oskar Jägers Schrift: Das Humanistische Gymnasium. Gotha, Perthes.

Raydt, Mehr Erziehung für die deutsche Jugend. Ein Wort zu den Verhandlungen über die Schulreform. Hannover-Linden, Manz.

Lattmann, Eine ausgleichende Lösung der Reformbewegungen des höheren Schulwesens. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht.

Conradt, Dilettantentum, Lehrerschaft und Verwaltung in unserm höheren Schulwesen. Wiesbaden, Kunzes Nachfolger.

Walter, Bildung, nicht Gelehrsamkeit. Gotha, Behrend.

Lasson, Sint ut sunt. Für das alte Gymnasium wider die Neuerer. Fünf Thesen. Berlin, Walter & Apolant.

Cauer, Unsere Erziehung durch Griechen und Römer. Berlin, Springer.

Cauer, Staat und Erziehung. Schulpolitische Bedenken. Kiel u. Leipzig, Lipsius & Tischer.

Holzmüller, Der Kampf um die Schulreform in seinen neuesten Phasen. Hagen, Stracke (2. Aufl.).

Jüling, Das Gymnasium mit 10jährigem Kursus. (Schriften des Einheitsschulvereins VII). Hannover, Meyer.

v. Treitschke, Die Zukunft des deutschen Gymnasiums. Leipzig, Hirzel.

Zeller, Gymnasium und Universität. Ein Beitrag zur Frage der Schulreform. Berlin, Paetel.

Baenitz, Das neue Gymnasium und das neue Realgymnasium. Ein Wort an alle Freunde höherer Bildung. Berlin, Wilhelmi.

Schmelzer, Pädagogische Aufsätze. Ein Vorschlag zur Schulreform. Der Universität Jena, der Pflegerin der Pädagogik, gewidmet. Leipzig, Voigtländer.

Pietzker, Schule und Kulturentwickelung. Vortrag, gehalten im Verein für Schulreform zu Berlin. Braunschweig, Salle.

J. Lehmann, Die Reform der Gymnasien. Ein Wort zur Einigung. Kiel, Lipsius & Tischer.

Girardet-Breling, Die Aufgaben der öffentlichen Erziehung gegenüber der sozialen Frage. Leipzig, Duncker & Humblot.

H. Schiller, Die einheitliche Gestaltung und Vereinfachung des Gymnasialunterrichts unter Voraussetzung der bestehenden Lehrverfassung. (Frick-Meier, pädagogische Abhandlungen IV.) Halle, Waisenhaus.

Andreae, Über Gründe und Ziele schulreformatorischer Bestrebungen. Vortrag, gehalten in der ersten öffentlichen Versammlung des Vereins für Schulreform in Bayern. Langensalza, Beyer & Söhne.

Perthes, Hoffnungen und Befürchtungen bei der Rede Sr. Majestät des Kaisers zur Eröffnung der Schulenquête. Bielefeld, Helmich.

Herzog, Reform des höheren Schulwesens von der administrativen Seite aus betrachtet. Rede, gehalten am 6. März 1890, zum Geburtsfest Sr. Majestät des Königs Karl von Württemberg von dem Rektor der Universität Tübingen. Tübingen, Laupp.

Neudecker, Der klassische Unterricht und die Erziehung zu wissenschaftlichem Denken. Würzburg, Stuber.

L. Wiese, Der evangelische Religionsunterricht im Lehrplan der höheren Schulen. Berlin, Wiegandt & Grieben.

* * *, Die Mitarbeit der Schule an den nationalen Aufgaben der Gegenwart. Berlin, Gärtner.

1891.

Ohlert, Die deutsche Schule und das klassische Altertum. Hannover, Meyer.

Eucken, Der Kampf ums Gymnasium. Gesichtspunkte und Anregungen. Stuttgart, Cotta.

Karl v. Kalckstein, *Minna Cauer* und *Albert Eulenburg*, Nationale und humanistische Erziehung! (Deutsche Schrift für nationales Leben, herausgegeben von E. Wolf, 1. Heft.) Kiel und Leipzig, Lipsius & Tischer.

* * *, Heinrich v. Treitschke als Erzieher. Berlin, Bürckner.

Im Auftrage des Ministers der geistlichen Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten. Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts. Berlin, 4. bis 17. Dez. 1890. Berlin, Hertz.

O. Willmann, Die soziale Aufgabe der höheren Schulen. Vortrag. Braunschweig, Vieweg

Preufsisches Ministerium, Ordnung der Reifeprüfungen an den höheren Schulen und Ordnung der Abschlufsprüfungen. Berlin, Hertz.

Preufsisches Ministerium, Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen. Berlin, Hertz.

Grumme, Die wichtigeren Beschlüsse der Berliner Schulkonferenz von 1890 nebst ein paar kurzen Betrachtungen über die Reform des höheren Schulwesens. Gera, Hofmann.

Schröer, Über Erziehung, Bildung und Volksinteresse in Deutschland und England. Dresden, Damm.

Ziegler, Die Fragen der Schulreform. Zwölf Vorlesungen. Stuttgart, Göschen.

Anastasius Vorwärts, Grundpfeiler für moderne Schulreform etc. Linz, Selbstverlag.

Schroeder, Der Schulfriede von 1890. Berlin, Walther & Apolant.

* * *, Das Casseler Gymnasium der siebziger Jahre. Berlin, Walther & Apolant.

1892.

Minister v. Zedlitz, Entwurf eines Volksschulgesetzes. Begründung des Entwurfes.

Rein, Zur Schulgesetzgebung. (Deutsche Rundschau von Rodenberg, Aprilheft.)

Haeckel, Die Weltanschauung des neuen Kurses. (Freie Bühne für den Entwickelungskampf der Zeit. III. Jahrgang, 3. Heft.) Berlin, Fischer.

Beyschlag, Gegen die neue Volksschulgesetzvorlage. Berlin, Walther & Apolant.

Delbrück, Der preufsische Schulgesetzentwurf. Vortrag. Jena, Fischer.

Dahn, Der Entwurf eines Gesetzes über die Volksschule in Preufsen. Breslau, Schottländer.

Eugen Richter, Gegen den neuen Entwurf des Volksschulgesetzes. Rede, gehalten im Abgeordnetenhause, 26. Januar. Berlin, Verlag Fortschritt.

Tews, Der preufsische Schulgesetzentwurf im Lichte der deutschen Unterrichtsgesetzgebung. Leipzig und Berlin, Klinkhardt.

Stimme aus dem Reichsland, Der Religionsunterricht in der Volksschule in Hinsicht auf das neue preufsische Volksschulgesetz. Strafsburg, Schmidt.

Jodl, Moral, Religion und Schule, zeitgemäfse Betrachtungen zum preufsischen Schulgesetz. Stuttgart, Cotta.

Gressler, Der Schulgesetzentwurf des Kultusministers Grafen von Zedlitz-Trützschler. Bielefeld, Helmich.

Dörpfeld, Fundamentstück einer gerechten, gesunden, freien und friedlichen Schulverfassung. Hilchenbach, Wiegand.

Reinhardt, Die Frankfurter Lehrpläne. Mit einer Einleitung. Frankfurt a. M., Diesterweg.

Uhlig, Die Einheitsschule mit lateinlosem Unterbau. Heidelberg, Winter.

Buchner, Das höhere Mädchenschulwesen. Grenzboten.
Steinbart, Die Abschlufsprüfung Pädagog. Archiv, 9. Stettin, Herrke & Lebeling.
Gutersohn, Die Schulreform in Preufsen. Schweiz. Päd. Zeitschrift II, IV. Zürich, Orell Füfsli.
Pflug, Volksschulzwang als Reform unseres höheren Schulwesens. Berlin, Walther & Apolant.
Reinhardt, Die Umgestaltung des höheren Schulwesens. Frankfurt a. M., M. Diesterweg.
Grumme, Einige Bemerkungen über die neuen preufs. Lehrpläne. Gera, Th. Hofmann.
Perthes, Die deutsch-konservative Partei und das höhere Schulwesen. Bielefeld, E. Siedhoff.
Fries, Bemerkungen zu dem neuen preufsischen Lehrplan für den lateinischen Unterricht. *Fries-Meier*, Lehrproben und Lehrgänge, 33. Heft. Halle, Waisenhaus.
Herzog, Die Schule und ihr neuer Aufbau auf natürlicher Grundlage. Zürich, C. Schmidt.

II. Litteratur zur Lehrerbildungsfrage für höhere Schulen.

1780.

Trapp, Versuch einer Pädagogik. Berlin, Nicolai. (§ 95: »Von der Erziehung der künftigen Erzieher.«)

1795.

Gedike, Ausführliche Nachricht von dem Seminarium für gelehrte Schulen. Gesammelte Schulschriften. II. Bd. Berlin, Unger.

1797.

Wiedeburg, Verfassung und Methoden des philolog.-pädagogischen Instituts. Helmstedt, Fleckeisen.

1806.

Pölitz, Die Erziehungswissenschaft aus dem Zwecke der Menschheit und des Staates. Leipzig, Hinrichs. 287 ff.

1807.

Schwarz, Einrichtung des pädagogischen Seminars auf der Universität Heidelberg. Heidelberg, Mohr.

1821.

Herbart, Entwurf zu einem Reglement für das pädagogische Seminar zu Königsberg. (Abgedruckt bei Brzoska — Rein, Notwendigkeit pädagogischer Seminare. § 297 ff. Vergl. Herbarts Pädagogische Schriften, herausgegeben von Willmann II. S. 3 ff. und 270; Barths Erziehungsschule, Leipzig 1882, Nr. 2 ff.)

1829.

Klumpp, Die Gelehrtenschulen. Stuttgart, Steinkopf.

1833.

Körte, Leben und Studien F. A. Wolfs. 2 Bde. Essen, Bädeker.

1836.

O. Schulz, Erinnerungen an Fr. Aug. Wolf. Berlin, Oehmigen.
Brzoska, Die Notwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität und ihre zweckmäfsige Einrichtung. Leipzig, J. A. Barth (neu herausgeg. von *Rein* 1887).

1839.

Freese, Die pädagogische Vorbildung der künftigen Gymnasiallehrer. Stargard.

1841.

Friedemann, Errichtung pädagogischer Seminare. Darmstädt. Gymn.-Zeit. Nr. 5—7, 26.

1845.

Thaulow, Notwendigkeit und Bedeutung eines pädagogischen Seminars auf Universitäten und Geschichte meines Seminars. Berlin, Veit & Co.

1849.

Bormann, Protokolle der zur Beratung über Lehrerbildung auf Veranlassung Sr. Excellenz des Herrn Ministers v. Ladenberg vom 15. bis 26. Januar 1849 in Berlin versammelten Konferenz. Berlin, Schultze.

1853.

Mützell, Über Vorbereitung und Prüfung der Kandidaten des höheren Schulamts. Zeitschr. f. d. Gymn.-W., Suppl. 1853. Jahrg. VII.

1858.

Bartholomäi, Das pädagogische Seminar zu Jena.

Thaulow, Die Gymnasialpädagogik im Grundrisse. Kiel, Akademische Buchhandlung.

1861.

* * *, Über Leipzigs Volksschulen, ein Mahnruf an die Behörden etc. von einem städtischen Lehrer. Leipzig, Pernitzsch.

Arnoldt, F. A. Wolf in seinem Verhältnis zum Schulwesen und zur Pädagogik. 2 Bde. Braunschweig, Schwetschke & Sohn.

1862.

Nägelsbach, Gymnasialpädagogik. Erlangen, Deichert.

1863.

Ziller, Lehrplan von Leipzigs Übungsschule für Studierende. Leipzig, Verlag für erziehenden Unterricht, Gräbner. (Vergl. Zillers Grundlegung, § 7, S. 190 ff.)

1864.

Wittstock, Über die Gründung pädagogischer Fakultäten an den Universitäten. Bleicherode, Rüdiger.

1865.

Roth, Gymnasialpädagogik. Stuttgart, Steinkopf.

1869.

Ziller, Thesen über das pädagogische Studium auf den Universitäten. (Abgedruckt in Brzoska-Rein, Notwendigkeit pädagogischer Seminare S. 314 aus Dörpfelds: Drei Grundgebrechen der hergebrachten Schulverfassungen, Elberfeld, Friedrichs, S. 128 ff.)

1870.

Ziller, Vademecum für die Praktikanten des pädagogischen Seminars zu Leipzig. Leipzig.

1871.

Wittstock, Das Probejahr. III. Jahrb. des Ver. f. wissensch. Pädagogik. Leipzig, Gräbner.

1872.

Vogt, Die Wiener Enquête über pädagogische Universitätsseminare. IV. Jahrb. des Ver. f. wissensch. Pädagogik. Leipzig, Gräbner.

1873.

Bäbler, Die Errichtung pädagogischer Seminare an Universitäten. Zürich, Schulthess.

1874.

Statut und Studienordnung des Seminars für Lehrer an Mittelschulen (Gymnasien und Realschulen) an der kgl. ung. Universität zu Budapest. Budapest, Rudnyansky.

Lindner, Die pädagogische Hochschule (in Volksbildung und Schulwesen, herausgeg. von Prof. Dr. Alois Egger). Wien, Hölder.

Auner, Einige Exkurse, betreffend die Notwendigkeit pädagogischer Studien für Gymnasiallehrer. Hermannstadt, Filtsch.

Ziller, Das Leipziger Seminarbuch. (2. Aufl. von Bergner, Dresden, Bleyl & Kämmerer. 1886.)

1876.

* * *, Pädagogische Konferenz über die Vorbildung der Lehrer zum höheren Schulamt (gehalten am 28. Mai in Bonn). Bonn, Neufser.

Rein, »Schablonenhafte Methodenreiterei in den Volksschullehrer-Seminaren.« Ein Protest gegen Prof. Dr. Jürgen Bona Meyer in Bonn. Evangel. Schulblatt Nov.

Andreä, Zur pädagogischen Kritik mit besonderer Rücksicht auf Bayern. München, Oldenburg.

Beyer, Die praktische Ausbildung der Schulamts-Kandidaten für das Lehramt. Pädagogisches Archiv von Krumme, Stettin, Nahmer.

Nohl, Pädagogische Seminarien auf Universitäten. Neuwied, Heuser.

Erler, Seminar für das höhere Schulamt. Neue Jahrb. f. Phil. u. Pädag. 417.

Stoy, Die pädagogische Bildung für das höhere Lehramt. 24 Thesen. Allg. Schulztg (Abgedruckt in Bliedner, Stoy und das pädagogische Universitäts-Seminar zu Jena.)

1877.

Schiller, Über die pädagogische Vorbildung zum höheren Lehramt. Eine akademische Antrittsrede. Giefsen, Ricker.

Dronke, Die Bildung der Lehrer u. s. w. Pädag. Archiv. 1.

Nötel, Die Ausbildung der Kandidaten des höheren Schulamts. Neues Jahrb. f. Phil. u. Pädag. 232.

Alexi, Das höhere Unterrichtswesen in Preufsen. Die inneren Widersprüche in der jetzigen Organisation derselben und deren Beseitigung durch das zu erwartende Unterrichtsgesetz. Gütersloh, Bertelsmann.

Noetel, Die Ausbildung der Kandidaten des höheren Schulamts. Neue Jahrb. f. Phil. u. Pädag. Bd. 116, S. 233/248 und 281/295.

1878.

Weilinger, Das pädagogische Seminar in Jena, seine Geschichte und Bedeutung. Jena, Gustav Fischer.

1879.

Schrader, Die Verfassung der höheren Schule. Berlin, Hempel. 2. Aufl. (Ders., Pädagogische Seminare in der Encyklopädie von Schmid.)

1880.

v. Muth, Das methodische Seminar. Ein Vorschlag zur Reform des praktisch-akademischen Studiums. Wien, Lechner.

Wiget, Über Lorenz, das pädagogische Studium der Lehramts-Kandidaten. XII. Jahrb des Ver. f. wissensch. Pädag.

1881.

O. Willmann, Die Vorbildung für das höhere Lehramt in Deutschland und Österreich. (Revue Internationale de l'enseignement, Paris. — Übers. in der Zeitschr. f. Gymnasialwesen. Berlin, Weidmann.) Pädag. Korrespondenzblatt 1882, 2.

Hofmann, Die praktische Vorbildung zum höheren Schulamt auf der Universität. Dekanatsprogramm zum Wechsel des Rektorats der Universität Leipzig. Leipzig, Edelmann.



Rein, Über die Organisation der Lehrerbildung in Deutschland. Pädagogische Studien, 4. Heft. Dresden, Bleyl & Kämmerer.

Waldeck, Grundzüge der wissenschaftlichen Pädagogik und die akademischen Seminare. Leipzig, Mutze.

1882.

Hampke, Aus meinem kleinen pädagogischen Seminar. Neue Jahrb. f. Phil. u. Päd. II., 12.

1883.

Schiller, Die praktische Vorbildung zum höheren Lehramt. Erfahrungen und Vorschläge. Zeitschr. f. Gymnasialwesen, XXXVII., 577—604. Berlin, Weidmann.

Frick, Das Seminarium Praeceptorum an den Franckeschen Stiftungen zu Halle. Ein Beitrag zur Lösung der Lehrerbildungsfrage. Halle, Waisenhaus.

Wiedemann, Universität und Schule. Deutsche Revue, Märzheft.

Perthes, Pädagogische Prüfung und pädagogische Akademien, zwei dringende Bedürfnisse unseres höheren Schulwesens. Zeitschr. f. Gymnasialwesen, XXXVII., 20—28.

Vogt, Die gegenwärtige Staatspädagogik und das pädagogische Universitäts-Seminar, XV. Jahrb. des Ver. f. wissensch. Päd. Leipzig, Veit & Co.

1884.

Vogt, Das pädagogische Universitäts-Seminar in seinem Verhältnis zu den in Preufsen und Österreich bestehenden gesetzlichen Vorschriften über die Bildung der Lehrer an höheren Schulen. (Sep.-Abdr. aus dem XV. Jahrb. des Ver. f. wissensch. Päd. Leipzig, Veit & Co.

Israel, Die pädagogischen Bestrebungen Erhard Weigels (1653—1699 Professor der Mathematik zu Jena), ein Beitrag zur Geschichte der pädagogischen Zustände im 17. Jahrhundert. Zschoppau, Raschke.

Hampke, Über die praktische Vorbildung für das höhere Lehramt. Verhandlungen der 38. Philologenversammlung zu Giefsen.

1885.

O. W. Beyer, Für akademisch-pädagogische Seminarien. Barths Erziehungsschule. S. 49 ff.

Hampke, Thesen über Lehrerbildung. Verhandlungen der 38. Philologenversammlung in Giefsen.

1886.

Rethwisch, Der Staatsminister Frhr. v. Zedlitz und Preufsens höheres Schulwesen im Zeitalter Friedrichs d. Gr. (Seite 175 ff.) Berlin, Strafsburg, Trübner.

Bliedner, K. v. Stoy und das pädagogische Universitäts-Seminar. Leipzig, Reichardt.

Frick, Zur Frage der pädagogischen Seminare. Lehrpr. u. Lehrgänge. Halle, Waisenhaus.

1887.

Steinmeyer, Zur Lehrerbildungsfrage. Progr. des Realgymnasiums zu Aschersleben.

1888.

Witte, Pädagogische Professuren an Universitäten und Universitäts-Seminare. Gegenwart Nr. 6, 7.

Falch, Gedanken über eine Reform unseres Gymnasialwesens. Würzburg, Stuber.

Fischer, Das königl. pädag. Seminar in Berlin 1787—1887. Zeitschr. f. Gymnasialwesen. XLII.



1889.

Schiller, Die praktische Ausbildung der Kandidaten für das Lehramt an höheren Schulen. National-Zeit., 19. und 20. November.

Vofs, Die pädagogische Vorbildung zum höheren Lehramt in Preufsen und Sachsen. Ein Reisebericht. Halle, Waisenhaus.

Meier, Thesen zur Lehrerbildungsfrage.
Zange, Die Ausbildung der Kandidaten an Gymnasial-Seminarien.
Grofshl. Hess. Minist., Satzungen der pädagogischen Seminarien für höhere Lehranstalten im Grofsherzogtum Hessen.
} Frick-Meier, Lehrpr. u. Lehrg. Heft XX.

Waldeck, Zur Frage der Probanden-Ausbildung. Progr. Corbach.

Rein, Über pädagogische Universitäts-Seminare. Neue deutsche Schule von Göring, I. 4. und 5. Heft.

Vogt, Gesuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik an den preufsischen Kultusminister v. Gofsler um Errichtung von pädagogischen Unterrichts-Seminaren und pädagogischen Lehrkanzeln. XXI. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Leipzig, Veit & Co.

Rein, Aus dem Pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena. 1. Heft. Langensalza, Beyer & Söhne.

1890.

Jürgen Bona Meyer, Praktische Ausbildung der Kandidaten für das Lehramt an höheren Schulen. Monatsblatt des liberalen Schulvereins Rheinlands und Westfalens.

Rein, Einige Betrachtungen über die Notwendigkeit und Möglichkeit einer objektiv gültigen Unterrichtsmethode. Frick und Meier, Lehrproben und Lehrgänge, Heft XXII.

Rein, Aus dem pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena. 2. Heft. Langensalza, Beyer & Söhne.

Rein, Die Ausbildung für das Lehramt an den höheren Schulen. Grenzboten I., 8. Heft, S. 360 ff.

Zange, Gymnasialseminare und die pädagogische Ausbildung der Kandidaten des höheren Schulamts. Frick und Meier, Sammlung päd. Abhandlungen. Halle, Waisenhaus.

(*v. Gofsler*), Denkschrift, betreffend die praktische Ausbildung der Kandidaten für das Lehramt an höheren Schulen (abgedruckt in Frick und Meier, Heft XXIII).

Sallwürk, Das Staatsseminar für Pädagogik. Meyers pädagogische Zeit- und Streitfragen, 13. Heft. Gotha, Behrend.

Grumme, Wie ist die pädagogische und didaktische Vorbildung der Kandidaten des höheren Schulamts am zweckmäfsigsten zu gestalten? (Referat zur Direktoren-versammlung der Provinz Sachsen.) Gera, Hofmann.

Schiller, Pädagogische Seminarien für das höhere Lehramt. Geschichte und Erfahrung. Leipzig, Reisland.

Meier, Wie ist die pädagogische und didaktische Vorbildung der Kandidaten des höheren Schulamts am zweckmäfsigsten zu gestalten? Frick-Meier, Lehrproben und Lehrgänge, Heft XXIV.

Killmann, Die Direktoren-Versammlungen des Königreichs Preufsen von 1860—1889. (S. 43—65: Lehrervorbildung, Probejahr etc.) Berlin, Weidmann.

1891.

(*Weimar. Minist.*), Ordnung der praktischen Ausbildung der Kandidaten für das Lehramt an höheren Schulen. Weimar, Wagner.



Märkhauser, Gründe für die Notwendigkeit einer pädagogisch-didaktischen Vorbildung der Lehramtskandidaten. Referat der Sitzung des obersten Schulrates, vergl. Münchener neueste Nachrichten vom 15./16. Januar 1891.

(Preufs. Minister. des Kultus und öffentl. Unterrichts), Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts. Berlin, Hertz. S. 599—616.

Rein, Aus dem Pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena. 3. Heft. Langensalza, Beyer & Söhne.

Ziegler, Die Fragen der Schulreform. Stuttgart, Göschen. XII. Vorlesung: Lehrerbildung und Lehrerstellung.

1892.

Hutt, Zur Vorbereitung auf das höhere Lehramt. Wissenschaftliche Beigabe zum Programm des Realgymnasiums zu Bernburg. Progr. No. 676. Bernburg, Meyer.

Vogt, Die Bedeutung der pädagogischen Universitäts-Seminare. Verhandlungen der 41. Philologenversammlung. Leipzig, Teubner.

Loos, Die Ausbildung der Kandidaten des höheren Schulamts in Österreich und Deutschland nach ihren hauptsächlichsten concreten Gestaltungen. Zeitschrift für österreichische Gymnasien. Wien, Gerolds Sohn.

Muff, Unser zweites Seminarjahr. Zeitschrift für das Gymnasialwesen von Kern und Müller. 46. Jahrgang. Berlin, Weidmann.

Rein, Aus dem Pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena. 4. Heft. Langensalza, Beyer & Söhne.

Höfler, Die philosophischen Grundlagen der pädagog. Vorbildung etc. Wien, A. Hölder.

1893.

Vogt, Die Bedeutung der pädagogischen Universitäts-Seminare. Pädagogische Studien von *Rein*, 2. Heft. Dresden, Kämmerer.

Münch, Neue pädagogische Beiträge. Berlin, Gärtner.

Lange, Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend. Darmstadt, Bergsträfser.

